



Natalia Maroun

**Masculinidades, interseccionalidade e
proteção social na política de educação:
análise a partir de uma escola pública**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor pelo Programa de
Pós-Graduação em Serviço Social, do
Departamento de Serviço Social da PUC-Rio.

Orientador: Prof. Antonio Carlos de Oliveira

Rio de Janeiro
Março de 2024



Natalia Maroun

**Masculinidades, interseccionalidade e
proteção social na política de educação:
análise a partir de uma escola pública**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor pelo Programa de
Pós-Graduação em Serviço Social da PUC-Rio.
Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Prof. Antonio Carlos de Oliveira

Orientador

Departamento de Serviço Social - PUC-Rio

Prof^a. Irene Rizzini

Departamento de Serviço Social - PUC-Rio

Prof^a. Ana Paula Tatagiba Barbosa

UERJ

Prof^a. Luciana Moreira de Araujo

Prefeitura Municipal de Niterói

Prof. Paulo Melgaço da Silva Junior

UNIRIO

Rio de Janeiro, 07 de março 2024

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial do trabalho, é proibida sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Natalia Maroun

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (2007) e Mestrado em Política Social pela Universidade Federal Fluminense (2015). Experiência na área de Educação, com foco nas pesquisas de gênero e famílias. Atua na gestão de projetos e ações comunitárias da PUC-Rio.

Ficha Catalográfica

Maroun, Natalia

Masculinidades, interseccionalidades e cuidado na perspectiva da proteção social: análise a partir de uma Escola Pública / Natalia Maroun ; orientadora: Antonio Carlos de Oliveira. – 2024.

308 f. : 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, 2024.

Inclui bibliografia.

1. Serviço Social – Teses. 2. Masculinidades. 3. interseccionalidade. 4. cuidados. 5. política de educação. I. Oliveira, Antonio Carlos de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Serviço Social. III. Título.

CDD: 361

Agradecimentos

Honro todo processo de construção desse trabalho, seus intervalos, incompletudes, lutas e alegrias.

Olho para os atravessamentos que me acompanharam nesse tempo de construção: luto(s), pandemia, maternidade, que me viraram do avesso e me permitiram profundas transformações.

Obrigada, mãe! Esse trabalho é fruto de você e das asas que você, amorosamente, costurou e lapidou. Agradeço por sua incrível capacidade de se fazer tão presente em mim, mesmo sentindo tanto a sua ausência.

Meu Vicente avassalador, que me “coloca pra jogo”, que me enverga e me põe no eixo. Que me entrega todo tanto em tão pouco tempo, que me faz livre mesmo no caos, que move meus sonhos e aterriza meus passos. Você é a parte mais importante da minha jornada!

Meu pai, minha força e alegria que me faz ter a segurança de que vale a pena caminhar todos os dias.

Esse trabalho é também do meu companheiro, Victor, parceiro presente na alegria e tristeza desse caminho de construção, e com quem aprendo e divido, cotidianamente, as dores e delícias de amar.

Meus queridos irmãos, Kalyla e Jamil, que me conectam com o que fui, com o que sou e com o que serei. Juntos somos mais fortes.

Agradeço ao Antonio, meu orientador, pela paciência, parceria e confiança nesse processo, mas, sobretudo, pela rara sensibilidade de saber “cobrar” e “acolher” nos momentos precisos.

Agradeço também à PUC-Rio nas figuras dos demais docentes e funcionários(as) do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio pela partilha dos saberes e experiências e pela disponibilidade e orientações.

E também à Vice-Reitoria Comunitária da PUC-Rio, que me permitiu mergulhar nesse trabalho, sendo sempre respeitada enquanto trabalhadora e aluna da Universidade.

Aos profissionais que fizeram parte da construção desse trabalho, nos mais variados formatos, tecendo a rede necessária para a sua finalização; muito obrigada pela disponibilidade. E, especialmente, agradeço aos participantes da pesquisa que, gentilmente, me acolheram calorosamente no espaço da escola, disponibilizando tempo e parte de suas histórias com confiança e generosidade.

Brindo o privilégio de vivenciar pessoas tão especiais em vários âmbitos e tempos da vida, e ter a certeza de que a amizade, em qualquer circunstância, é fonte de felicidade e cura.

Acolho a Natalia nas marcas que todo grande projeto nos deixam e celebro com alegria!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo

Maroun, Natalia; Oliveira, Antonio Carlos de. **Masculinidades, interseccionalidades e cuidado na perspectiva da proteção social: análise a partir de uma Escola Pública**. Rio de Janeiro, 2024. 308p. Tese de Doutorado – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A partir de uma perspectiva interseccional e relacional de gênero, este estudo propõe analisar presenças masculinas no espaço de uma escola pública, com foco na dimensão de proteção social da política de educação e nas experiências de exercício de cuidados por familiares homens. Tendo como base o ambiente escolar para produção de dados empíricos, a tese apresenta e discute (des)conexões entre as políticas educacionais e os sistemas de proteção social, considerando que as escolas públicas representam um instrumento essencial de atendimento às famílias da classe trabalhadora. Como eixo norteador, a intersecção de raça, classe e origem surge enquanto categoria central de análise ao abordar as identidades masculinas presentes no âmbito escolar (quem são esses homens e o “lugar” por eles ocupado), evidenciando relações de poder existentes e suas manifestações, sobretudo quanto ao modo como outras concepções de masculinidades, à margem da hegemônica, são representadas nesse espaço. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com profissionais da escola e com familiares homens que cuidam dos filhos. Como principais resultados, destacam-se a visão “protetora” da escola, os conflitos e tensões de gênero entre os profissionais presentes no âmbito escolar, bem como a necessidade de reflexões que relacionem identidades masculinas não hegemônicas ao cuidado, tecendo apontamentos acerca de possíveis caminhos alternativos à naturalização dessa categoria como consequência quase exclusiva da divisão sexual (e racial) do trabalho e contribuindo, portanto, para uma maior articulação entre gênero, política de educação e proteção social.

Palavras-chave

Masculinidades; interseccionalidade; cuidados; política de educação; proteção social.

Abstract

Maroun, Natalia; Oliveira, Antonio Carlos de. (Advisor). **Masculinities, intersectionality and social protection in education policy: an analysis from a public school**. Rio de Janeiro, 2024. 308p. Tese de Doutorado – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

From an intersectional and relational perspective on gender, this study aims to analyze male presences in the space of a public school, focusing on the social protection dimension of education policy and the experiences of caregiving by male family members. Using the school environment as a basis for empirical data production, the thesis presents and discusses (dis)connections between educational policies and social protection systems, considering that public schools are essential instruments in serving working-class families. As a guiding axis, the intersection of race, class, and origin emerges as a central category of analysis when addressing male identities present in the school context—identifying who these men are and the "place" they occupy, highlighting existing power relations and their manifestations, especially concerning how non-hegemonic conceptions of masculinity are represented in this space. To achieve this, semi-structured interviews were conducted with school professionals and male family members responsible for caregiving. Key findings include the "protective" perception of the school, conflicts and gender tensions among professionals in the school environment, as well as the need for reflections that connect non-hegemonic male identities to caregiving. The study makes observations about possible alternative paths to avoid naturalizing this category as an almost exclusive consequence of the sexual (and racial) division of labor, contributing to a greater articulation between gender, education policy, and social protection.

Keywords

Masculinities; Intersectionality; Care; Education Policy; Social Protection.

Sumário

Introdução	9
1. Educação Básica e Proteção Social: a perspectiva protetiva da escola pública.....	29
1.1. Proteção Social e as (des)conexões com as políticas de educação	29
1.2. Proteção social e Ações socioeducativas	45
1.3. Gênero, Educação e cuidados: visibilizando desigualdades.....	55
2. Desvelando a interseccionalidade nos estudos de masculinidades: gênero, raça e origem	64
2.1. Interseccionalidade e masculinidades.....	64
2.2. Contextualizando o conceito	69
2.3. Masculinidades subalternas e marcas corporais no contexto socioespacial.....	75
2.4. O homem negro: evidenciando a dimensão racial	85
2.5. O mito do “cabra-macho” e o homem nordestino: evidenciando a origem	97
3. Cuidados, gênero e interseccionalidades: visibilizando os homens na proteção social	110
3.1. Cuidado, famílias e interseccionalidades	110
3.2. Masculinidades e cuidados: a invisibilidade dos homens na proteção social	118
3.3. Homens, cuidados e interseccionalidades	125
4. Uma Escola Pública em foco: Masculinidades, cuidados e interseccionalidades na perspectiva da educação	141
4.1. A visão da Escola Protetiva	146
4.2. Professores homens no espaço escolar: tensões e poder.....	155
4.3. Para além do magistério: os outros profissionais da escola	174
4.4. Educação e Religião: possíveis “amarras” do debate de gênero nas escolas	194
4.5. Cuidado e masculinidades: o olhar profissional sobre as famílias.....	202
4.6. O homem branco: “o pai do ano”	221
4.7. Os homens negros: fronteiras, desejos e conflitos do cuidado	230
4.8. Os homens nordestinos: a influência imagético-discursiva da origem	253
5. Considerações finais	267
6. Referências	284
Anexos	298
Apêndices.....	300

Introdução

Os mecanismos de interação entre sistemas públicos e privados de proteção social como estratégia de superação das adversidades vivenciadas pelas famílias dão “pistas” do modo como as políticas sociais vêm atuando na tentativa de redução da pobreza. As mudanças ocorridas na lógica de atuação das políticas sociais nos últimos anos foram acompanhando as novas necessidades do Estado para lidar com as expressões da questão social, buscando formas de amenizá-las. As mudanças ocorridas no desenho de tais políticas evidenciam uma importante reflexão acerca das tendências da proteção social e o quanto esses mecanismos vêm assumindo papel importante no combate à pobreza (PASTORINI; MARTINEZ, 2014).

No contexto neoliberal de mudança econômica, as políticas de combate à pobreza também estiveram focadas na educação, uma vez que tais mudanças impactaram nas condições de vida dos alunos oriundos de escola pública, impulsionando novos horizontes à questão da escolarização, modificando condutas escolares e suscitando novos debates relacionados à educação acerca do modo como os sistemas de proteção social vem sendo incorporados e/ou expressos às políticas de educação (ALGEBAILLE, 2004; MORAES 2021). Desse modo, as escolas públicas podem ser “palco” para múltiplas manifestações da questão social, podendo atuar tanto nos sistemas formais de proteção social como no desenvolvimento de ações e programas fora deste (VON DENTZ, 2022), sendo instrumento essencial de atendimento às famílias da classe trabalhadora, representando, portanto, espaços “potentes” de análises para o Serviço Social.

Nessa perspectiva, espaços de proteção social, como as escolas públicas, podem ser “ricos” para discutir produção e reprodução de desigualdades sociais, não só no que tange à categoria de classe, como ponto de partida fundamental para o aprofundamento acerca de outras complexas formas de opressão, como também no que tange a desconstrução de discursos normativos e construção de possibilidades identitárias não hegemônicas. Desse modo, nos locais institucionais onde o universo de práticas de cuidados permeia as relações entre profissionais atuantes e famílias atendidas subjazem mecanismos de interação presentes nos sistemas de proteção social, surgindo a necessidade de se refletir sobre a reprodução

de estereótipos, que evidenciam não só profundas dimensões de gênero coexistentes, mas também de raça e origem.

No contexto das demandas sociais expressas por tais famílias no âmbito escolar, evidencia-se que a ordem do gênero não é democrática, sendo vivida em profunda situação de desigualdade, sobretudo no que tange às tensões geradas em relação à presença dos homens e dos discursos normativos reproduzidos na escola. Nessa perspectiva das desigualdades de gênero, as políticas sociais, em que o universo de práticas de cuidados permeia as relações entre profissionais atuantes e famílias atendidas, podem responsabilizar as mulheres pelos cuidados e, conseqüentemente, desresponsabilizar e invisibilizar os homens desse âmbito. Assim, espaços institucionais historicamente ocupados por mulheres, como as escolas, podem reproduzir práticas e representações sociais envoltas de linguagens, símbolos e, em alguns casos, estéticas feminilizadas.

A referência das mulheres como cuidadoras das famílias parece estar sendo refletida junto aos sistemas de proteção social, sobretudo nas práticas protetivas exercidas por elas ao longo dos processos históricos. Essa questão estende-se para a prática docente, elucidando o debate acerca das relações de poder de gênero na educação, considerando a intrínseca ligação da feminilidade e das mulheres em alguns discursos educacionais. A naturalização da maternidade concebida na imagem da mulher pode estar sendo confundida à prática feminina docente (CARVALHO, 2000; FERREIRA, 2004; TAMBARA, 2002) em que as mulheres tendem a transferir as suas experiências de cuidados femininos (e maternos) para o âmbito profissional, o que pode estar atribuindo um caráter “instintivo” à prática pedagógica docente. Uma espécie de fetichização incorporada à prática docente pode revelar o caráter improdutivo e descompromissado do trabalho doméstico, o que é tradicionalmente associado à mulher, e, portanto, desqualificado, fazendo com que, muitas vezes, as mulheres encontrem dificuldade em romper com o papel de subserviência nas relações de gênero em seu local de trabalho (FERREIRA, 2004).

Nessa perspectiva, o processo de feminilização do magistério tende a obscurecer possíveis desigualdades existentes entre docentes homens e mulheres, e, para além disso, pode estar configurando a esta prática um distanciamento dos

homens e das masculinidades em espaços educacionais, especialmente na Educação Básica, cujos lugares e relações foram historicamente constituídos não só pela docência feminina, mas pela responsabilidade de mães e familiares mulheres em relação ao cuidado e educação de crianças.

No entanto, os discursos acerca das identidades masculinas presentes no âmbito escolar, não se limitam à prática docente. Há um debate raso também tanto em relação à participação de familiares masculinos nas escolas bem como em relação à ocupação de outros profissionais masculinos que não exerçam o papel de professor. Para Silva Júnior; Brito (2018), embora no campo da educação ainda estejam sendo desenvolvidas pesquisas sobre homens e masculinidades, os autores ressaltam que as escolas representam ricos espaços no que tange à performance das masculinidades e os sentidos do masculino, possibilitando questionamentos em relação ao discurso hegemônico, e a viabilidade de outras identidades presentes no espaço escolar.

Estudos que abordam a perspectiva de gênero em diferentes espaços institucionais de proteção social (CARLOTO, 2006; CARLOTO; MARIANO, 2010; MESQUITA; MONTEIRO, 2016; TAYLOR, 2012; BARBOSA, 2012; BARBOSA; FREITAS, 2013) discutem, sob diferentes ângulos, a feminilização desses locais, que são compostos, em sua maioria, por trabalhadoras e usuárias mulheres, representando espaços femininos (tais como o acolhimento, a maternidade, o afeto) evidenciando que a articulação entre masculinidades e proteção social poderá jogar luz a outras identidades de homens, desconstruindo, portanto, modelos e discursos hegemônicos e universalizantes. Detoni (2016) atenta que a operacionalização de uma “biopolítica” da maternidade através da referência das mulheres como cuidadoras das famílias junto à proteção social, favorece a ausência de formação dos profissionais para lidar com as demandas atravessadas pela diversidade de identidades, interpelando as políticas sociais bem como a (des)articulação intersetorial, reiterando, portanto, uma hegemonia heteronormativa.

Nesse sentido, a falta de contribuição dos homens às políticas sociais impõe limites para que eles possam ser inclusos nessas mesmas políticas. Assim, se faz necessário o aprofundamento na temática das masculinidades nas práticas de

cuidado, uma vez que o foco da proteção social acaba direcionando os cuidados às práticas de feminilidade. O foco aqui recai sobre uma análise dos indícios que apontam para a forma com que os sistemas de proteção social, permeados por relações de cuidados, são pouco aprofundados na perspectiva de gênero e de outras categorias sociais (como raça e origem) e, conseqüentemente, no que tange à presença masculina, pois tais políticas estariam institucionalizando-se em “territórios”, estéticas e linguagens feminilizadas. Vale ressaltar que tal “convivência natural” entre mulheres em instituições propulsoras de cuidados é, assim, legitimada pelos agentes no campo através do que Bourdieu (2002) nomeia *habitus*, contribuindo para a manutenção da responsabilização (e culpabilização) das mulheres pelos cuidados. Portanto, desresponsabilizados e invisibilizados dessa esfera, os homens ficam “liberados” para permanecerem na esfera pública, consolidando, assim, estruturas hierárquicas de poder normativas e hegemônicas.

Aliado a isso, essas características associadas aos distintos campos da proteção social podem contribuir para uma invisibilidade da pluralidade e diversidade das masculinidades, uma vez que estes espaços podem ser considerados como sinônimos de mulher. Portanto, a presença de homens pode estar sendo “limitada” à reprodução de um “ideal” de masculinidade, invisibilizando representações de masculinidades plurais e sua interface com a proteção social.

A performance de uma masculinidade hegemônica¹, tida como modelo central de masculinidade, é associada à virilidade e construída dentro de uma perspectiva heteronormativa, patriarcal e machista que reverbera por muitos séculos entre as estruturas sociais e a subjetividade dos sujeitos (CONNELL, 1995). Aqui vale apontar a perspectiva de Bourdieu (1998) que tratará por violência simbólica aquilo que impõe como legítimas e naturais significações impostas por relações de poder. Desse modo, na medida em que as relações de poder estabelecidas entre o masculino e o feminino são construídas através da ideia de definição social dos corpos, assiste-se a uma representação dominante como consequência (BOURDIEU, 1998).

¹ A chamada masculinidade hegemônica, nomeada pela autora Raewyn Connell, é referência nos estudos de masculinidade e está ancorada na legitimação do patriarcado e na proposta de garantia da dominação dos homens e a subordinação das mulheres. Essa discussão será melhor aprofundada no capítulo II do estudo, em que será elucidada a existência de outras masculinidades coexistentes e a relação hierárquica entre elas.

Nessa perspectiva, Conell; Messerschmidt (2013) salientam que a construção de uma masculinidade hegemônica acaba por “ditar” comportamentos que os homens devem seguir na sociedade, conduzindo um processo que classifica e define a performance a serem seguidas pelos sujeitos ditos masculinos e que se distingue das masculinidades subordinadas por uma questão normativa, em que se incorporam formas “honradas” de ser homem e exigências de posicionamentos dos homens para legitimar a dominação dos homens sobre as mulheres (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013).

Desse modo, a masculinidade hegemônica tem sido reproduzida como modelo central de masculinidade, mesmo que a diversidade de experiências e identidades dos homens apontem a existência de masculinidades plurais. Assim, como define Almeida (1996) as masculinidades subordinadas não são versões excluídas, existem na medida em que estão contidas na hegemônica, são como que efeitos perversos desta, já lá estão potencialmente. Nesse contexto, o patriarcado definirá uma ordem de gênero em que a masculinidade hegemônica se consagrará como superior ao feminino e às masculinidades subordinadas. A masculinidade hegemônica, enquanto modelo cultural ideal e, muitas vezes, não atingível, exerce, portanto, um efeito controlador sobre homens e mulheres (ALMEIDA, 1996).

Essa associação automática do homem à masculinidade hegemônica pode obscurecer a necessidade de aprofundamento quanto à existência de outras identidades masculinas, bem como outros espaços ocupados por essas. Por isso, a problematização acerca de possíveis hierarquias em relação às identidades masculinas tende a invisibilizar a existência de determinadas demandas sociais advindas dos homens, obscurecendo análises acerca das desigualdades sociais vivenciadas por estes e, conseqüentemente, refletindo estereótipos que podem ser reproduzidos nos espaços de proteção social.

Nesse sentido, considerando que este estudo propõe analisar presenças masculinas no espaço de uma escola pública, com foco na dimensão de proteção social da política de educação e nas experiências de exercício de cuidados por familiares homens, a experiência corporal dos homens da escola pode ser uma potente fonte de análise no que tange à reprodução das desigualdades sociais no contexto das políticas sociais. Sob esse aspecto, manifestações de masculinidades

que se contrapõem à masculinidade hegemônica podem ser apresentadas a partir das vivências corporais dos homens na escola, reproduzindo identidades e hierarquias sociais presentes no espaço. Gonza (2019) salienta que o entendimento acerca desses “processos espaciais do corpo” deve partir da ideia de que determinados corpos são alvos de maior desigualdade que outros, embora corpos diversos estejam inseridos no mesmo meio cultural.

Desse modo, esse estudo visa analisar as relações estabelecidas pela presença masculina no ambiente escolar, sobretudo no que tange às masculinidades substitutivas à hegemônica, tanto na perspectiva profissional em relação aos homens presentes na instituição (familiares e profissionais) identificando tensões, paradoxos e contradições, como na visão dos homens em relação aos cuidados com as crianças, evidenciando quem são esses homens e suas circunstâncias específicas. Nesse caso, as experiências masculinas de cuidados podem evidenciar como e por que ocorrem os deslocamentos de cuidados das mulheres para os homens.

A motivação para a realização deste estudo é acompanhar os desdobramentos de pesquisa desenvolvida para o Mestrado intitulado “Homens e Masculinidades na perspectiva do cuidado: o desafio da ótica de gênero na Proteção Social” defendida em 2015 pelo Programa de Pós Graduação em Política Social da UFF, em que investigou-se práticas de cuidados vivenciados por homens pobres², sob a perspectiva de profissionais atuantes e pais (homens) que cuidavam de crianças pequenas atendidas em uma instituição de Educação Infantil³ situada no bairro do Rio Comprido - Rio de Janeiro.

O lócus da pesquisa realizada é cercado por uma gama de comunidades distintas presentes na região e caracteriza-se pela carência de programas e políticas socioeducativas destinadas à população, configurando-se como espaço de

²Para Yasbek (2010) a pobreza é caracterizada pelo universo de exploração das classes subalternas e as estratégias de sobrevivência dessas classes frente às relações desiguais da sociedade quer no plano socioeconômico, político ou cultural. A caracterização da pobreza não se configura apenas na renda, mas no acesso aos bens, recursos e serviços sociais, na carência de direitos, nos riscos sociais, na violência, sofrimento, dentre outros.

³A Instituição de Educação Infantil pesquisada, tratava-se de uma Organização não Governamental - ONG - conveniada com a prefeitura do Rio de Janeiro, cujo objetivo na época de realização da pesquisa (2015) estava em atender crianças de 1 ano e 6 meses a 5 anos de idade oriundas de famílias que fossem, obrigatoriamente, moradoras de comunidades do entorno do Rio Comprido e com renda per capita de até 1,5 salário mínimo. A referida instituição foi fechada em 2020, logo após a crise sanitária da COVID – 19.

referência em proteção social, sobretudo por atender famílias que precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar suas crianças. A Educação Infantil é definida como primeira etapa da Educação Básica e como direito de toda criança de 0 a seis anos de idade pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, cujo ordenamento legal explicita a ideia de derrubar o caráter filantrópico voltado para crianças de baixa renda (COSTA, 2004). No entanto, Costa (2004) atenta para sua interface com a Política de Assistência Social frente às mudanças no atendimento social e educacional para o cumprimento de sua função socioeducativa, configurando à Educação Infantil um espaço de formação e proteção de crianças pequenas.

No bojo da discussão de políticas de educação voltadas à garantia de direitos e de condições dignas de vida, os resultados oriundos da pesquisa de Mestrado no campo da Educação Infantil, evidenciaram a necessidade de se compreender a relação entre masculinidades e cuidados também em outra instituição da Educação Básica de nível mais elevado de ensino e que atendesse também crianças maiores e adolescentes. Além disso, a pesquisa realizada para o Mestrado evidenciou a necessidade de aprofundamento em relação as identidades masculinas presentes no âmbito escolar, sobretudo quanto ao modo como outras concepções de masculinidades, à margem da hegemônica, são representadas nesse espaço, elucidando análises acerca de quem são esses homens e o lugar ocupado por eles. A manifestação das masculinidades, pelo viés interseccional⁴, no âmbito escolar se apresentou enquanto uma potente fonte de análise de reprodução das desigualdades sociais no contexto das políticas sociais.

Nessa perspectiva, dentre alguns resultados alcançados na pesquisa para titulação do mestrado destacam-se os conflitos existentes entre masculinidades e ambientes de cuidados que, comumente associado ao feminino, influenciaria as práticas cotidianas de atendimento às famílias na esfera da Educação Infantil. Como exemplo dessa questão, foi identificada a resistência na contratação de profissionais homens no campo pesquisado, fato evidenciado através do quadro de funcionárias

⁴ A interseccionalidade, enquanto ferramenta teórico-metodológica, permite compreender os múltiplos sistemas de dominação, bem como a forma como distintas categorias operam juntas (CRENSHAW, 2002), constituindo políticas e instituições que afetam a vida dos sujeitos, potencializando ou limitando a trajetória dos mesmos no contexto social. Essa discussão será melhor aprofundada no capítulo II do estudo.

da instituição, composto exclusivamente por mulheres. Cabe ressaltar que os homens que chegaram a atuar na instituição realizam, especificamente, serviços de rua, “carregamento” de material, reparos do local, compras, entre outros serviços. Além disso, alguns acessórios encontrados no campo, como o grande quantitativo de flores e bonecas, purpurinas, fitas e enfeites delicados, evidenciaram uma espécie de “estética” feminina da instituição.

Isso sugere que espaços de proteção social, como as escolas públicas, afirmam-se como lugar não só de trabalhadoras mulheres, mas de demandas de mães. Conseqüentemente, a entrada de homens nesses ambientes pode ser limitada não só pela atuação profissional, como também pela “atmosfera” do espaço, que reproduz símbolos construídos como femininos. Desse modo, pode-se dizer que essa estética feminina geraria uma espécie de confronto com as masculinidades, uma vez que os símbolos femininos presentes no local reafirmariam esse espaço como um “território” de mulheres, obscurecendo outras identidades masculinas.

Essa questão foi evidenciada na pesquisa realizada pela visão das profissionais da Educação Infantil em relação aos homens que exerciam cuidados com os filhos. Se, por um lado, esses homens causavam estranheza e surpresa por estarem em um papel historicamente concedido às mulheres, por outro, essas mesmas profissionais demonstravam profunda admiração e solidariedade em relação aos mesmos. Desse modo, o homem cuidador causava uma “comoção” muito maior entre as profissionais do que as mães cuidadoras (muito mais numerosas). Nesse sentido, os cuidados exercidos por homens seriam “supervalorizados” entre essas profissionais se comparados aos cuidados exercidos por mulheres. Essa “admiração” evidenciou uma espécie de “rede de solidariedade” das profissionais em relação aos homens cuidadores, uma vez que essas profissionais viam nos cuidados masculinos uma espécie de “trabalho extra” (visão esta que não ocorria em relação às mães) e, muitas vezes, chegavam a auxiliar os homens nos cuidados com os filhos.

Ao mesmo tempo, quando analisada a perspectiva dos homens em seus exercícios de cuidados, foi observado que esses enfatizavam características fortemente representativas de um “modelo” de masculinidade, como “ser provedor” e “ser protetor” de suas famílias. Traz-se, então a questão: se ao ideal de

masculinidade é atribuída a função protetora, como identidades masculinas alternativas à hegemônica estão presentes nos sistemas de proteção social? A ausência de provisão e proteção de suas famílias é enxergada por muitos desses homens pobres como um “fracasso”, pois eles não corresponderiam a um “ideal” de masculinidade, o que pode estar contribuindo para distanciá-los dos mecanismos de proteção social e, conseqüentemente, para a reprodução de um padrão hegemônico e normativo oriundos desses sistemas.

Nessa perspectiva, a violência, simbolicamente intrínseca ao mundo masculino, estigmatiza o homem na medida em que esse é sempre identificado como agressor ou desertor, inviabilizando políticas públicas que apontem para os homens como sujeitos que também são vítimas da violência. Essa representação de uma “invulnerabilidade” masculina pode mascarar possíveis violências contra os próprios homens, naturalizadas como forma de representação da virilidade para o alcance de uma masculinidade hegemônica (WELZER-LANG, 2011). Para Medrado; Lyra (2008) é preciso perceber caminhos alternativos de transformação que desconstruam os lugares de mulher-vítima e homem-algoz como estáveis e imutáveis.

Nesse sentido, a falta de debates que articulem gênero e proteção social pode conceber uma identidade estática do homem, ou seja, uma ideia de que o homem está confinado a uma masculinidade hegemônica. Por isso, para Barker (2010), ao mesmo tempo em que a arena pública é centralizada em alguns homens dando-os privilégios, não há uma maior reflexão quanto às outras identidades possíveis relacionadas a esses homens.

Assim, padrões de masculinidades podem ser produzidos nas micro e macro relações cotidianas, sendo constitutivos da estrutura desse sistema e, desse modo, não produtos de gênero, mas o gênero em si. Nessa perspectiva, entender o gênero, seus efeitos e reproduções como estrutura desse sistema é também vinculá-lo a outras relações, como as de raça, classe e origem (CONNELL; PEARSE, 2015).

As masculinidades são construídas, reproduzidas e recriadas em todos os setores da vida em sociedade, sendo o campo em que emergem as disputas pelos discursos hegemônicos, ou a eles contrárias, também é cultural e educacional. Para Saffioti (2011), numa certa instância, uma gramática sexual regula não apenas

relações homem-mulher, mas também relações homem-homem e relações mulher-mulher. Se alguns grupos de homens mantêm um nível hierárquico de poder em relação a outros homens, isso pode contribuir para que determinadas desigualdades e/ou potencialidades presentes entre esses homens permaneçam invisíveis no que concerne à proteção social. Desse modo, as políticas sociais visualizam os homens de maneira genérica, conferindo a eles o mesmo grau de poder (BARKER, 2010). Nesse sentido, a masculinidade não é uma entidade estática inscrita nos corpos e imposta pelas estruturas sociais, mas é produzida no interior da sociedade, estabelece hierarquias entre si e está em constante disputa. Para Connell (1995), um dado padrão de masculinidade hegemônica está sujeito a ser contestado ou transformado ao longo do tempo (CONNELL, 1995).

Diante do exposto, retomando os conflitos encontrados na relação entre mulheres profissionais e os familiares homens que cuidavam dos filhos, sujeitos da pesquisa de Mestrado realizada no campo da Educação Infantil, esses trouxeram reflexões importantes no que tange à relação entre a classe social desses homens e o espaço institucional de proteção social. No entanto, os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de compreender quem são esses homens, e, para isso, o viés interseccional se tornou essencial para analisar outras identidades masculinas que apontem para pluralidade e diversidade de “ser homem”, que não incluem apenas a classe social, mas também outras especificidades como raça e origem. Nessa perspectiva, a interseccionalidade, permite compreender os múltiplos sistemas de dominação bem como a forma como distintas categorias operam juntas para além da dominação de classe social, constituindo políticas e instituições que afetam a vida dos sujeitos, potencializando ou limitando a trajetória dos mesmos no contexto social (CRENSHAW, 2002). Para Crenshaw (2002), racismo, patriarcado, opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as possibilidades relativas.

A discussão da masculinidade pelo viés interseccional evidencia, portanto, que as masculinidades são diversas e construídas de acordo com a inserção do homem na estrutura social, política, econômica e cultural, acarretando o surgimento de masculinidades alternativas ou subordinadas ao modelo dominante.

Nesse sentido, homens subalternos com frequência são dominados por homens brancos, ricos e heterossexuais, e, desse modo, podem lançar mão da violência entre si e contra mulheres objetivando uma suposta emancipação. Os estereótipos associados aos homens não brancos podem fazer dessa suposta emancipação uma ilusão, em que tal vantagem é, segundo Connell; Pearse, (2015), concedida aos homens como grupos pela manutenção de uma ordem desigual. Todavia, essa vantagem é distribuída de forma desigual entre os homens, de modo que, aos homens subordinados, considerando a posição social ocupada por eles, os benefícios ecoados são pouco ou quase nada aproveitados por eles. Por isso, a partir da manutenção dessa ordem desigual, não é estranho que homens subalternos/subordinados busquem uma aproximação ao modelo de masculinidade hegemônica com o intuito de estabelecer “vantagens” na ordem social. Esse mecanismo funcionaria até mesmo no sentido de proteção em nome de um dividendo patriarcal, que, segundo Connell; Pearse (2015), pode ser oferecido em autoridade, respeito, serviços, segurança, moradia, acesso ao poder institucional, apoio emocional, prazer sexual e controle sobre o próprio corpo.

Assim, como já mencionado, os resultados oriundos da pesquisa de Mestrado no campo da Educação Infantil evidenciam a necessidade de se compreender a relação entre masculinidades, proteção social e cuidados em outra instituição da Educação Básica de nível mais elevado de escolarização que atende crianças maiores e adolescentes. Desse modo, a proposta deste estudo encontra-se em elucidar – a partir de outra instituição da Educação Básica também localizada no bairro do Rio Comprido – RJ, composta por 34 turmas de ensino fundamental do 1º ao 9º ano - tensões e/ou potencialidades manifestadas em relação à presença masculina no ambiente escolar, com foco nos exercícios de cuidados vivenciados por familiares homens que correlacionam outras dimensões, como classe raça e origem, considerando masculinidades plurais e diversas.

Desse modo, marcadores sociais como classe social, gênero, raça e origem, podem estar presentes de formas distintas em identidades sociais sendo, portanto, decisivos no modo como determinados grupos de homens vivenciam discriminações e vulnerabilidades sociais. Assim, compreende-se que a perspectiva da interseccionalidade poderá orientar reflexões sobre os diversos arranjos em que

formas específicas de vulnerabilidades e discriminações se manifestam e estruturam desigualdades sociais (MONTEIRO; CECCHETTO, 2011).

Que dinâmicas ocorridas no espaço da escola são estabelecidas no que se refere à presença (ou ausência) dos homens e quais outras concepções de masculinidades, à margem da hegemônica, seriam representadas nesses espaços? Que potencialidades existentes na relação entre homens e cuidados poderá romper com paradigmas familiares? Quais vantagens e desvantagens esses homens enfrentariam no âmbito escolar? Quem são os homens presentes na escola? Quais os lugares por eles ocupados?

Nesse contexto, retomando as análises apontadas na pesquisa desenvolvida para o Mestrado realizada no campo da Educação Infantil, e que reverberaram em desdobramentos para a continuação do presente estudo (realizado em uma escola pública do mesmo bairro), enquanto resultado de pesquisa, dois grupos de homens caracterizam o perfil do público morador das comunidades do entorno da região, evidenciando duas identidades masculinas associadas, entre outras dimensões, à raça e à origem: o “homem negro” e o “homem nordestino (branco e negro)”. As identidades desses homens serão aprofundadas neste estudo, a partir da vivência de cuidados exercidos por eles no âmbito escolar, considerando que o homem negro e o homem nordestino estariam destituídos de uma relação privilegiada de poder como os “grandes homens” (WELZER-LANG, 2011), colocando em xeque o modelo de masculinidade hegemônica, sob a perspectiva das masculinidades subordinadas (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013; ALMEIDA, 1996).

Aliado a isso, o viés interseccional para análise acerca das identidades masculinas presentes na escola, poderá contribuir para evidenciar as desigualdades presentes entre as próprias mulheres, suas identidades e o local ocupado por elas. Uma das críticas às discussões sobre masculinidades está na abordagem dicotômica entre homens e mulheres, uma vez que há a tendência nesses estudos em focar o olhar exclusivo dos homens e as relações entre os homens, desconsiderando questões relacionadas às mulheres. Ao dicotomizar as diferenças entre homens e mulheres, como se estas últimas não fossem uma parte importante a ser analisadas, a abordagem relacional de gênero perde o sentido e os conceitos de masculinidades tendem a ficar em posição estática (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). Assim,

não se deve negar a perspectiva relacional de gênero sob o viés interseccional, sobretudo porque as identidades de masculinidade e de feminilidade são socialmente construídas.

No que tange à esfera do cuidado, a associação entre mulher e o trabalho doméstico não pode ser vista numa perspectiva homogênea, uma vez que relações de raça e classe estão imbricadas, diferenciando experiências e vivências. Desse modo, a responsabilização e naturalização das mulheres na esfera doméstica indicam uma posição desigual entre as mesmas (RIBEIRO, 2023; BIROLI, 2018), o que, conseqüentemente, é traduzido em ações políticas e estatais institucionalizadas. A forma que o cuidado é organizado social e politicamente constituem princípios reguladores que regem a partir dos eixos articuladores raça, gênero e classe, a organização social e política do cuidado no Brasil, evidenciando o patriarcado, o racismo e a colonialidade (RIBEIRO, 2023).

Nesse sentido, os efeitos da dominação dos homens sobre às mulheres trazem conseqüências aos ideais de masculinidades. Diante dos conflitos e ambigüidades que caracterizam a diversidade de masculinidades existentes e historicamente situadas, a hegemônica é aquela construída em contraponto a uma feminilidade hegemônica. Entretanto, a construção dessa masculinidade hegemônica gera tensões em relação às masculinidades subordinadas (VIVEROS, 2018). Desse modo, a masculinidade hegemônica acaba por subordinar mulheres e homens não brancos ao associá-la a uma branquitude, contribuindo para a manutenção de uma dominação masculina branca sobre outros grupos de homens (VIVEROS, 2018).

Viveros (2018) ressalta que embora a dominação masculina seja estrutural, é também um processo paradoxal, historicamente determinado e dinâmico no qual as variáveis não são aditivas, mas distintas. A autora aponta ainda que a dominação masculina branca, envolta pelos símbolos e idealizações de uma masculinidade hegemônica, não é exercida a partir da soma de certas condições, mas sim a partir de uma determinada forma de “habitar” o gênero, a classe, a raça, a idade, a nacionalidade etc, como relações sociais que se coproduzem (VIVEROS, 2018).

Atribuir determinados espaços, ritos, símbolos e comportamentos ao masculino, dada a cobrança de certa representação social oriunda de um “ideal” de masculinidade, pode restringir e/ou contribuir para a ausência dos homens de determinados espaços, tornando-se empecilhos para o aprofundamento de outras identidades masculinas. Ao mesmo tempo, a crítica à masculinidade hegemônica abre possíveis caminhos para a criação de formas de ser homem menos opressivas, mais humanas e democráticas, ampliando, portanto, a visão mais igualitária de direitos no que tange à perspectiva de gênero.

Assim, em relação aos homens negros, marca-se que suas experiências de cuidados representam contrapontos significativos ao modelo de masculinidade hegemônico. Então, é possível que a vivência dos cuidados, no que se refere a homens negros, traga indagações quanto ao modo constitutivo da masculinidade subordinada (CONNELL, 1995; ALMEIDA 1996) e as influências que essas distinções podem ter nas relações familiares estabelecidas em diferentes espaços institucionais da proteção social.

A naturalização do binômio violência e masculinidades é refletida na escassez de estudos de gênero que problematizem com mais profundidade tal relação. Para Cecchetto (2004) parte dos estudos sobre violência, ainda que os homens sejam as principais vítimas e seus agentes, não enfoca as diferenças ou estilos de masculinidades. Desse modo, para além da classe social, a conexão da relação entre violência e raça mantém os homens negros em constante tensão social envolta pelo racismo, e isso é refletido nos dados acerca da mortalidade masculina no que se refere à Segurança Pública (MONTEIRO; CECCHETTO, 2011). Os dados acerca da violência sugerem uma intrínseca relação entre homens negros e violência, e, conseqüentemente, no modo como os homens negros acessam (ou deixam de acessar) determinados espaços.

Nesse sentido, a presença dos homens negros (necessitados de estratégias que visem não só o enfrentamento das adversidades advindas das condições socioeconômicas, mas também de mudanças no que se refere à cultura do racismo) pode evidenciar tensões e potencialidades no âmbito escolar. Até que ponto a ausência/presença dos homens negros na escola pode contribuir para que eles

permaneçam vulneráveis? Quando e em que circunstâncias eles participam da vida escolar dos filhos? Como eles são recebidos e/ou mantidos nas escolas?

A própria imagem de “pai cuidadoso” e, portanto, tido como apto socialmente a ser pai, não é associada ao homem negro. Para Porfírio (2021) o ideal mítico de masculinidade não inclui um homem negro, mas sim, um homem branco, cisgênero, heterossexual, cristão e de classe média/alta.

No espaço escolar, em que o aspecto do cuidado permeia as relações entre crianças, jovens, famílias e profissionais atuantes, Silva Júnior (2017) salienta que a heterossexualidade e a masculinidade são dadas como vínculo natural e legitimado, cujos papéis sociais de gênero e raça são naturalizados. No que tange à perspectiva de gênero o homem deve ser forte e viril, enquanto que a mulher frágil e comportada. Já no que se refere à raça, segundo palavras do autor, espera-se que o menino seja bruto, sexualizado e com habilidades para o esporte, e a menina, escandalosa, barraqueira e altamente sexualizada. Nessa perspectiva, o autor analisa como as múltiplas subjetividades marcadas pelo pensamento colonial se fazem presentes nos discursos em sala de aula.

Diante do exposto, como os homens negros estariam “ocupando” o ambiente escolar, considerando as contradições, conflitos e ambiguidades possíveis existentes entre masculinidade hegemônica/subordinada e proteção social?

No que tange ao espaço escolar, Souza (2017) destaca a subalternização dada à cultura afro-brasileira em sala de aula, com a apresentação de imagens estereotipadas dos negros nos discursos escolares. O desinteresse da escola pelo menino negro seria um mecanismo discriminatório pois seu corpo não seria visto como “merecedor de investimento”, constituindo, portanto, o fracasso educacional desse grupo (SOUZA, 2017). Silva Júnior; Borges (2018), ao investigar a vivência de alunos negros em escolas públicas, analisaram que a perspectiva falocêntrica do homem negro é constituída desde a infância, em que discursos sociais que associam o homem negro a uma hipervirilidade, caracterizando-o como “negão”, são naturalizados desde muito cedo. Nessa perspectiva, espera-se que sejam cumpridos determinados papéis sociais em que a circulação do negro é restrita a determinados espaços sociais. Assim, quando o negro “ousa” sair do seu lugar ele será obrigado a retornar para o seu espaço “natural”, ou seja, a zona do “não ser” (FANON, 2008).

Desse modo, para refletir sobre cuidados e masculinidades, se torna urgente pensar na perspectiva interseccional, de modo que, ao jogar luz às vulnerabilidades – decorrentes do processo de formação social e política brasileira – e especificidades apresentadas pelo homem negro, sejam pensadas políticas públicas que contribuam para que este grupo social possa exercer a paternidade e o cuidado de maneira mais saudável.

Compreender a paternidade negra e o homem negro no cuidado com o outro é uma lacuna em termos de dados sociais estatísticos no âmbito das Ciências Humanas, sobretudo dada a história colonial brasileira.

Já no que se refere ao homem nordestino, outro perfil social identificado na região em que foi realizada a pesquisa, características próprias tanto em relação à família, e, conseqüentemente, à experiência dos cuidados, quanto à masculinidade hegemônica, evidenciam uma espécie de cultura própria deste grupo social. Nesse ponto, a dimensão de origem também teria influência no âmbito escolar.

Albuquerque (2007) salienta que o preconceito de origem geográfica é aquele que marca o sujeito pelo fato de pertencer ou vir de determinado território, espaço, nação, região e/ou lugar, considerando-o rústico, inferior, atrasado, bárbaro, selvagem, subdesenvolvido, entre outros adjetivos, e habitado por um povo feio, ignorante e culturalmente inferior. Tais preconceitos estão associados as diferenças que nascem da disputa de poder em diversas esferas e é estabelecido pela narrativa dos mais poderosos que associam a subjetivação de um determinado povo à ideia de que esse não conseguiria conviver com o “outro”, com o diferente (ALBUQUERQUE, 2007).

As relações espaciais de gêneros e os símbolos do que é ser um homem no Nordeste emergem através das relações sociais e da incorporação (conscientes ou não) das narrativas que produzem o sujeito regional e a subjetivação desses sujeitos. A estruturação hierárquica e autoritária de gênero ainda permeia essa subjetivação da sociedade nordestina, legitimando, muitas vezes, relações de poder que tendem a desvalorizar o feminino e o que ele representa. Nesse sentido, para Albuquerque (1999) o Nordeste pode ser representativo de uma sociedade onde o grau de coragem influencia o status social do indivíduo, por isso a necessidade constante de provação da masculinidade, que necessita ser constantemente reafirmada. Na

perspectiva do cordel, por exemplo, a dominação masculina é vista como algo natural, oriunda da fragilidade da mulher e da necessidade de proteção e defesa a mesma.

Esse imaginário que associa masculinidade, nordestinidade e violência pode não ter ficado no passado, uma vez que ainda pode se fazer presente, produzindo subjetividades a respeito do ser homem e ser mulher. Nesse quesito, a questão da violência se apresenta como um elemento das relações de gênero no Nordeste, em que homens dessa região fazem uso da violência como forma de expressar a coragem e valentia “característica do povo nordestino” (ALBUQUERQUE, 1999).

De que forma os homens nordestinos estariam presentes no ambiente escolar (possivelmente feminilizado), considerando que o mito do “cabra-macho” ainda permeia as relações dos homens nordestinos nas grandes cidades? Como seriam os cuidados exercidos por homens nordestinos, considerando que o ideal de “supervirilidade” atribuído a esses homens ainda persiste no imaginário social?

Nessa perspectiva de outras identidades possíveis em um diversificado universo de masculinidades, a análise acerca dos cuidados (de si e da prole) dos homens da classe trabalhadora (pobres, negros e de origem Nordestina), presentes majoritariamente nas famílias atendidas pela escola pública, pode dar indícios acerca do modo como as masculinidades subalternas se relacionam com as políticas sociais, no caso desse estudo a política de educação.

Desse modo, ações integradas entre diferentes setores das políticas sociais poderão contribuir para essa discussão em diferentes espaços públicos, o que poderá impactar na construção de novos conhecimentos e formulações políticas. Sobre esse prisma é possível evidenciar, pelo viés interseccional, as articulações estabelecidas entre gênero, raça, classe, corpo, geração, dentre outros.

Nesse sentido, o debate acerca da paternidade pode ser um exemplo de abertura para a discussão sobre masculinidades. Assim, alguns espaços podem refletir uma “feminilização dos cuidados”, sendo mais ou menos favoráveis à presença da figura paterna ou incluindo os homens de maneira diferenciada em relação às mulheres. Além disso, se faz necessário que seja analisado o olhar profissional em relação aos homens que cuidam, pois até que ponto esse olhar poderá contribuir para uma análise crítica ou para a reprodução de estereótipos?

Assim, tendo como base uma escola pública para a produção de dados empíricos, o primeiro capítulo deste estudo trará a discussão acerca das (des)conexões estabelecidas entre proteção social e políticas de educação, elucidando a categoria classe como ponto de partida fundamental para o aprofundamento de outras complexas formas de opressão presentes no âmbito escolar. Nas expressões de proteção social presentes na escola, práticas de cuidados parecem ser a tônica que permeia as relações entre profissionais atuantes e famílias, elucidando a necessária perspectiva de gênero e de outros marcadores sociais presentes nesse espaço. As análises acerca das identidades masculinas e do lugar ocupado por essas no âmbito escolar podem elucidar relações de poder existentes e suas manifestações nesse espaço.

O segundo capítulo, considerando que os homens negros e os homens nordestinos foram identificados no campo empírico de pesquisa enquanto público representativo atendido pela escola (e também em relação a alguns profissionais atuantes), visa discutir o viés interseccional nos estudos de masculinidades. Para tal, a discussão elucidada o debate entre masculinidade hegemônica e subordinada/subalterna, contribuindo para a ampliação da transversalidade de gênero na proteção social pelo viés interseccional de classe, raça e origem. Desse modo, a presença dos homens e das masculinidades nas escolas públicas pode jogar luz não só às desigualdades de gênero existentes e aos conflitos advindos desses, como também, a outras desigualdades correlacionadas.

O terceiro capítulo tem como objetivo relacionar identidades masculinas não hegemônicas ao cuidado. A elucidação dessa categoria se faz necessária neste estudo dada a relação “naturalizada” do cuidado às práticas de feminilidade no âmbito escolar (muitas vezes caracterizadas por “territórios”, estética e/ou linguagens feminilizadas) e à naturalização do cuidado como consequência quase exclusiva da divisão sexual (e racial) do trabalho, dando indícios da possível falta de contribuição dos homens às políticas sociais de um modo geral.

O quarto e último capítulo teve como base o ambiente escolar para produção de dados empíricos, utilizando, além dos referenciais bibliográficos, entrevistas com os profissionais atuantes nas escolas (homens e mulheres) e com os familiares homens que eram percebidos como cuidadores das crianças atendidas no âmbito

dessa instituição pública do Ensino Básico. A entrevista foi escolhida como método para a produção de dados do campo, uma vez que, para Minayo (2010), tece informações importantes do objeto de pesquisa e, sempre que possível, deve ser complementada pelo pesquisador com informações da observação participante. Por isso, a entrevista utilizada tanto com os familiares homens como com as (os) profissionais foi do tipo semiestruturada.

A perspectiva profissional sobre os homens presentes nessa instituição (familiares e profissionais) evidenciará, desse modo, as tensões, paradoxos e contradições nas relações de gênero e as possíveis análises interseccionais imbricadas, sobretudo no contexto da perspectiva protetiva exercida pela escola. O olhar das(os) profissionais da instituição em relação aos homens familiares que cuidam das crianças atendidas pela escola também será apontado no capítulo, elucidando os dados relevantes encontrados no campo.

A segunda parte deste estudo está destinada à perspectiva dos homens em relação aos cuidados masculinos com as crianças, evidenciando quem são esses homens e a forma como são exercidos os cuidados por eles. Vale ressaltar que os homens entrevistados foram indicados pelos profissionais da escola que avaliaram serem esses homens que cuidavam dos filhos no âmbito escolar. Para isso, serão abordadas questões relacionadas às interações estabelecidas entre distintas categorias tais como classe, gênero, raça, origem, etc, as quais desenharam as características dos homens que cuidam dentro do campo de pesquisa.

Nesse sentido, possíveis “amarras” presentes na escola podem ocasionar a reprodução de assuntos “mal” ditos, reafirmando papéis “tradicionais” em relação ao masculino e feminino, e invisibilizando temáticas que seriam fundamentais de serem debatidas no âmbito da educação. Assim, de certo modo, a escola pode ser veladamente censurada, uma vez que o enfrentamento direto desses conflitos pode estar sendo evitado, silenciando temas essenciais para uma maior democratização no que tange às políticas educacionais.

Ao mesmo tempo, os cotidianos escolares são espaços ricos para o questionamento dos discursos hegemônicos e o reconhecimento de outras identidades masculinas e femininas que envolvam dimensões culturais e étnico-raciais, podendo contribuir, por exemplo, para maiores articulações entre as

diversas categorias sociais e proteção social na busca por maior justiça social e igualdade de gênero.

1. Educação Básica e Proteção Social: a perspectiva protetiva da escola pública

Contextualizando o debate acerca das masculinidades presentes no espaço de uma escola pública e tendo como base esse cenário para produção dos dados empíricos, este capítulo será destinado à discussão do modo como os sistemas de proteção social vêm sendo incorporados às e/ou expressos nas políticas de educação (MORAES, 2021). A discussão apresentada a seguir tem como objetivo debater o papel “protetivo” exercido pela escola pública no contexto de precarização de vida dos trabalhadores (MORAES, 2021), elucidando a categoria classe como ponto de partida fundamental para o aprofundamento acerca de outras complexas formas de opressão presentes no âmbito escolar, sobretudo no que tange sua intersecção entre gênero, raça e origem. Se a escola pública se configura como “escola dos pobres”, (LIBÂNEO, 2020; AUGÉBAILE, 2009) as demandas apresentadas pelo público podem colaborar para expressões de proteção social no âmbito da política de educação (MORAES, 2021), e nessas expressões, práticas de cuidado permeiam as relações entre profissionais atuantes, crianças, adolescentes e suas famílias. Nesse contexto, as análises das identidades masculinas presentes no âmbito escolar podem elucidar relações de poder existentes e suas manifestações representadas nesse espaço como elucidaremos mais adiante.

1.1. Proteção Social e as (des)conexões com as políticas de educação

As demandas cotidianas apresentadas pelas famílias das escolas públicas vêm levantando questionamentos acerca da necessidade de incorporação das expressões multifacetadas da questão social às políticas de educação. O contexto de precarização de vida e de trabalho que, em geral, permeiam as famílias de crianças, adolescentes e jovens pertencentes a esses ambientes escolares, vem indicando o viés protetivo exercido pelas escolas (LIBÂNEO, 2020; AUGÉBAILE, 2009), sobretudo frente às fragilidades dos sistemas de proteção social.

Quando falamos em proteção social é mais comum relacioná-la imediatamente ao conjunto de intervenções públicas e estatais direcionadas ao enfrentamento de situações de risco ou privações sociais presentes em uma dada

sociedade. No entanto, Mesquita (2012) enfatiza que os reflexos desencadeados pelas crises do sistema capitalista estão provocando nos sistemas de proteção e bem estar social da contemporaneidade, novos “rumos” acerca da temática, ampliando os olhares e análises sobre o tema, sobretudo diante de uma área de estudo nova entre os pensadores brasileiros.

Embora a política de educação não costume ser mencionada como parte constitutiva do sistema de proteção social⁵ (a despeito de seu papel fundamental de suporte a crianças, adolescentes e suas famílias), sendo esse usualmente mais debatido a partir da política de Assistência Social, Von Dentz (2022) pressupõe que, sob as políticas de escolarização, a proteção social pode estar sendo intensificada e dimensionada a partir da ampliação da responsabilidade social das escolas. Segundo a autora, a escola representa espaço de acolhimento, cuidado e proteção, podendo atuar tanto nos sistemas formais de proteção social como no desenvolvimento de ações e programas fora dele (VON DENTZ, 2022).

Nessa perspectiva, Moraes (2021) salienta que as escolas públicas representam espaços de atendimento a filhas e filhos da classe trabalhadora, os quais vivenciam relações precárias de vida, fragilidade de vínculos trabalhistas, além de restrição aos serviços sociais nas áreas de saúde, previdência, habitação, entre outras, afetando, principalmente, crianças, adolescentes e mulheres. Desse modo, se o debate acerca da proteção social por si só já se mostra complexo quanto aos múltiplos olhares e análises sobre o tema, quando esse associa-se às políticas de educação, desafios e ambiguidades surgem à tona, revelando uma complexidade ainda maior (MORAES, 2021).

O conceito amplo e complexo acerca da proteção social abarca um conjunto de concepções e interpretações baseadas em particularidades dos contextos sociais, políticos, econômicos, culturais e históricos. Embora muitos teóricos tragam a temática da proteção social relacionada à constituição de políticas e sistemas sociais ofertados pelo Estado (Pochmann, 2004; Arretche, 1995; Draibe; Henrique, 1998), outros autores tratam a compreensão da proteção social como um fenômeno

⁵A ideia de proteção social exige forte mudança na organização das atenções, pois implica superar a concepção de que se atua nas situações só depois de instaladas, isto é, depois que ocorre uma desproteção. A aplicação ao termo “desproteção” destaca o usual sentido de ações emergenciais historicamente atribuído e operado no campo da assistência social. A proteção exige que se desenvolvam ações preventivas. (SPOSATI, p.20, 2009)

existente em diversas sociedades e em distintos contextos históricos (Sposati, 2009; Castel, 1998; Costa, 1995; Jaccoud; 2009), envolvendo o papel da família e diferentes grupos na esfera privada. No entanto, para Jaccoud (2009), o debate sobre o sistema de proteção social brasileiro tem estado na pauta das políticas públicas em que se destaca o Estado como agente promotor de acesso a bens e serviços para o enfrentamento da pobreza e melhoria das condições de vida da população.

O foco aqui recai, portanto, sobre análises que apontem a relação entre os sistemas de proteção social e as políticas de escolarização, evidenciando questões encontradas ao incorporar a política de educação às políticas de atendimento de necessidades básicas da população.

Nesse sentido, para além das questões conceituais incorporadas à temática da proteção social, outras expressões se manifestam ao incluí-la ao campo da educação, evidenciando, portanto, a importância desse debate para a questão social. Ressalta-se que é a partir da “riqueza” de demandas de proteção social cotidianamente presentes nos espaços das escolas públicas que se vislumbra como suas múltiplas expressões se manifestam nas políticas de educação (LIBÂNEO, 2020; AUGEBAIL, 2009). Nessa perspectiva, quais (des)conexões são estabelecidas entre proteção social e escola?

A educação compreendida enquanto direito social situado no âmbito da política pública é fundamental para a formação do indivíduo e construção de cidadania plena (BRASIL, 1996). Ao mesmo tempo, o campo da proteção social, marcado por interrupções, intervalos e incompletudes expressa-se com baixa estabilidade, podendo, portanto, mais facilmente, sofrer ajustes sob contextos estruturais e conjunturais do capital (SPOSATTI, 2013). A perspectiva de universalidade presente nas múltiplas formas expressas da dinâmica de proteção social brasileira confronta-se com as regras do capital, uma vez que, segundo Sposatti (2013), confere significado de igualdade em uma sociedade que, pelas regras do mercado, é fundada na desigualdade.

Moraes (2021) salienta que é sob essa condição de vulnerabilidade e de privação de direitos que atinge significativa parcela do público oriundo do campo educacional público, que vêm sendo afetadas a formação, a adaptação e a permanência desses sujeitos na escola. Fato esse que aponta para a necessidade de

debate acerca de possíveis (des)conexões entre as políticas educacionais e as políticas de proteção (MORAES, 2021).

Nesse sentido, numa perspectiva conceitual ampla de proteção social, Boschetti (2012) aponta para a educação pública na composição dos sistemas de proteção social brasileiro. Para a autora, o sistema de proteção social é representado por um conjunto organizado, coerente, sistemático e planejado de políticas sociais que garantem a proteção social por meio de amplos direitos, bens e serviços sociais nas áreas de emprego, saúde, previdência, habitação, assistência e educação. Boschetti (2012) salienta ainda que embora possa haver divergências teóricas e políticas sobre essa temática, não há discordância no que se refere ao entendimento de sistemas de proteção social relacionados à articulação das políticas sociais em um sistema integrado de regulação social e econômica.

É nessa configuração que, para Moraes (2021), a montagem de códigos e legislação da estrutura constitutiva das redes de educação antecederia ações estatais nas áreas da saúde, previdência e assistência social. Nessa perspectiva, Von Dentz (2019) destaca que formas tendenciais da proteção social vêm sendo forjadas em documentos de políticas educacionais nacionais através de diretrizes, programas e projetos de lei, em especial a partir dos anos 1990, período de profundas mudanças nas estruturas dos sistemas de proteção social e do conjunto de políticas sociais, que asseguraram o acesso universal aos direitos de educação, saúde, previdência e assistência social também articulado às políticas econômicas (BOSHETT, 2012).

Assim, Pastorini (2005) salienta que a partir da Constituição de 1988, o Brasil caminhou para importantes transformações de reforma estatal que fizessem valer os princípios de uma sociedade democrática e sensível às demandas sociais, evidenciando a necessidade de um Estado voltado para o desenvolvimento nacional. Verifica-se uma mudança significativa das políticas sociais se comparadas a modelos passados, sobretudo, no que tange à universalização dos direitos. No entanto, tais avanços encontraram contradições que impõem limites às políticas sociais de cunho universal, comprometendo os resultados esperados pelo modelo constitucional, sobretudo devido às políticas de ajuste macroeconômico neoliberais (PASTORINI, 2005).

Embora um dos entendimentos do sistema de proteção social seja por meio das políticas de Seguridade Social, Mocelin (2019) salienta que existe também um entendimento de seguridade social ampliada e intersetorial que inclui outras políticas sociais como educação, habitação, cultura, esporte e lazer. Ainda no que tange essa discussão, a autora enfatiza que essa perspectiva amplia o olhar acerca da segmentação das políticas sociais bem como dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, na medida em que evidencia limites e potencialidades de atuação de tais políticas e sua articulação ora intersetorial, ora interinstitucional. Nesse ponto, Mocelin (2019) enfatiza que a intersetorialidade se apresenta como uma ferramenta de articulação entre as políticas sociais que objetivam o desenvolvimento de ações conjuntas destinadas à proteção social, mas também ao enfrentamento das expressões da questão social. Desse modo, algumas políticas de assistência adentram o escopo da educação de maneira intersetorial como forma de minimizar as desigualdades sociais oriundas do capitalismo (MOCELIN, 2019). Nesse contexto, para Pastorini; Martinez (2014) a questão social é transformada num problema técnico passível de solução através de ações eficazes e eficientes.

A Constituição de 1988 consolidou um conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência social e à assistência social (BRASIL, 1988). No entanto, ao mesmo tempo em que a constituição representou um avanço para a efetivação dos direitos sociais, a década de 1990 foi marcada pelo retrocesso de direitos em que a política neoliberal demarca a terceirização dos serviços públicos e a privatização das estatais pela lógica de mercado (ALGEBAIL, 2004).

Assim, as políticas de combate à pobreza, no contexto neoliberal de mudança econômica, focalizaram também a educação, uma vez que tais mudanças impactaram as condições de vida dos alunos oriundos de escola pública, impulsionando novos horizontes à questão da escolarização, modificando condutas escolares e suscitando novos debates relacionados à educação (ALGEBAIL, 2004). Se as políticas educacionais já sofriam influências externas, no contexto neoliberal e, com o objetivo de redução da pobreza, as estratégias relacionadas às políticas sociais foram subordinadas às políticas de educação (OLIVEIRA, 2014). Nessa perspectiva, a partir dos anos 1990, a escola foi sendo adaptada ao contexto político e econômico, criando uma conexão entre os programas de assistência social

com a estrutura educacional pública (ALGEBAILLE, 2004). Evangelista; Shiroma (2015) enfatizam tal questão ao salientar que os efeitos das políticas econômicas desencadeadas pelo neoliberalismo ocasionaram a adoção de programas sociais voltados para o alívio da pobreza, subordinando, desse modo, as políticas de educação para adequá-la ao contexto. Sob essa égide, as autoras enfatizam que o conceito de pobreza se amplia, não sendo pensado apenas numa dimensão econômica, mas também sob aspectos sociais, culturais, políticos e individuais.

Nessa perspectiva, as políticas de educação vêm sofrendo com os impactos do neoliberalismo que prioriza o mercado em detrimento do Estado. Algebaile (2004) salienta que os efeitos sociais, econômicos e políticos, desencadeados pela conjuntura neoliberal, acabam “empurrando” a política de educação como parte integrante do sistema de proteção social, uma vez que se intensificam as demandas por proteção aos mais pobres. Em contrapartida, equipamentos públicos, dada a desresponsabilização do Estado tais quais as escolas, redirecionam sua atuação de modo a “dar conta” do público que atendem, criando, desse modo, um novo viés político e cultural concedido à escola (ALGEBAILLE, 2004).

No bojo dos efeitos do neoliberalismo, Algebaile (2009) salienta que a relação entre política de educação e proteção social se intensifica, ressignificando a atuação das escolas públicas. Um forte discurso da educação “redentora”, atrelada ao conjunto de políticas compensatórias, ecoa de modo a adequar as políticas de educação aos novos moldes capitalistas para “alívio” da pobreza. Desse modo, a educação passa a adentrar os contornos da proteção social numa perspectiva contraditória de superação da pobreza, o que gera novas diretrizes para a proteção social, envolta de diversas ações de diferentes níveis de vulnerabilidade conduzidas por uma complexa rede de instituições tanto públicas quanto privadas (ALGEBAILLE, 2009).

A luta pela educação pública de qualidade tem sido bandeira de educadores no que se refere à função social e pedagógica da escola, à universalização do acesso e permanência estudantil, ao aspecto sociocultural envolvendo a formação cidadã (LIBÂNEO, 2012), entre outros debates. No entanto, Libâneo (2012) aponta para contradições existentes entre os aspectos pedagógicos e socioculturais existentes através de uma visão dual de escola em que uma se encontra pautada no

conhecimento e outra em “missões sociais”. Nesse contexto, o autor sugere que a própria expressão “qualidade de ensino” pode possuir significados distintos, podendo ser associada a dimensões políticas, econômicas, sociais, pedagógicas etc (LIBÂNEO, 2012).

Diante dessa discussão, para Libâneo (2012) a questão ideológica permeia a noção de qualidade da escola e, nesse sentido, o campo educacional e todos os âmbitos a ele associados não dão conta de definir um consenso a respeito dos objetivos da escola pública e suas formas de funcionamento, embora sua compreensão perpassasse a luta de classes e suas contradições inerentes. Nessa perspectiva ideológica, vale apontar a discussão em que Althusser (1980) reflete acerca do papel da escola enquanto aparelho do Estado no processo de reprodução das relações de produção capitalista e como isso é legitimado social e culturalmente. A escola funciona, então, enquanto aparelho ideológico do Estado que atua corroborando para a manutenção das culturas dominantes, à medida que essas representam e fazem-se representadas pelo Estado burguês hegemônico. Assim, a partir de seu poder pedagógico, a escola ensina saberes sujeitos às ideologias dominantes. Nas palavras do autor “é nas formas e sob as formas de sujeição ideológica que é assegurada a reprodução da qualificação da força de trabalho” (ALTHUSSER, 1980). Contudo, Saviani (1994; 2007) salienta que a educação é um fenômeno da espécie humana, uma atividade ontológica/cultural da humanidade, histórica e dialética apreendida na relação com o outro e a natureza. Sendo assim, as noções de sociedade e trabalho foram estabelecidas mediante técnicas de “exploração” do homem sobre a natureza e esse processo se faz pela educação.

Logo, apesar de gratuita, não se pode dizer que o acesso à escola pública é igual. Dubet (2008) sugere que o próprio modelo de igualdade de acesso pode ser um instrumento de legitimação para “desigualdades sociais justas”. Assim, a existência de distintas escolas pode simular também hierarquias sociais em que igualdade de oportunidades escolares não produz, ao menos na mesma proporção, igualdade de resultados. Portanto, mesmo que a escola pública tenha condições democráticas formais (e fundamentais para a garantia de direitos) de acesso, isso não significa que o ensino público, necessariamente, tenha efeito nas desigualdades socio educacionais, uma vez que pode representar o “espaço educativo dos pobres”.

Esse paradoxo da escola pública vem gerando grandes dificuldades quanto a sua função pedagógica e de certa perda de confiança em seu papel democrático. Segundo Dubet, (2008) de fato, na escola de massa não são mais as desigualdades sociais que selecionam os alunos fora da escolarização: desde então são os próprios mecanismos escolares, as notas e as decisões de orientação que fazem o “trabalho sujo”. (DUBET, 2008)

A educação é um processo mutável e influenciado por questões de tempo e espaço em todas as sociedades. Saviani (1991) afirma que o estudo das raízes históricas da educação contemporânea evidencia que essa se modifica de época para época e de acordo com um modelo ideal de homem e sociedade. A educação é, portanto, uma prática social situada historicamente numa validade cultural, política e econômica (SAVIANI, 1991).

Nessa perspectiva, Libâneo (2012) aponta que o debate acerca da função social da escola pode apresentar, por vezes, visões antagônicas, evidenciando o caráter dual da educação em que, por um lado, há “a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada ao filho dos ricos e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência”.

A Constituição Federal de 1988, anuncia o direito à educação como um direito social. Nesse contexto, as reformas educativas neoliberais, iniciadas por volta dos anos 1980, deram espaço para um “novo” tipo de escola caracterizada, segundo Libâneo (2012), pelas ações socioeducativas mais amplas, visando o atendimento das diferenças individuais e sociais e a integração social. Desse modo, o olhar sobre a escola passa a ser pautado não mais apenas nas questões relacionadas ao domínio dos conteúdos, valorizando a socialização e as relações humanas, e em que são consideradas diferenças psicológicas, sociais e culturais (LIBÂNEO, 2012).

Organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) tiveram influência na reforma da educação brasileira nos anos de 1990, na medida que, nessa década, relações entre estes

organismos internacionais e o governo brasileiro tiveram efeito no caráter das políticas educacionais adotadas no país desde então. Mota Júnior; Maués (2014) apontam que essas relações estabelecidas têm orientado as políticas educacionais com o objetivo de responder à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970. Nessa perspectiva, a educação passou a ser vista como um instrumento operador importante em formar trabalhadores que pudessem se adequar às novas demandas capitalistas, sobretudo, dado o contexto de crise do Estado. Nesse contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos, o investimento em educação e serviços sociais é uma forma possibilitar as reformas econômicas, tais quais a privatização e liberalização comercial, para a manutenção do contexto neoliberal (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014).

Concomitantemente, a expansão de programas sociais com foco na pobreza ocorrida em especial ao longo dos anos 1990, permitirá a implementação de uma estrutura de gestão e controle de ações sociais e definição do público beneficiário que comprove a vulnerabilidade e/ou risco. Desse modo, os programas e ações assistenciais oriundas do Estado e das entidades privadas são peças fundamentais para o oferecimento de redes mínimas de atendimento à população vulnerável, embora tais ações venham modificando seu caráter emergencial e sendo transformadas em políticas permanentes destinadas à classe pauperizada (PASTORINI; MARTINEZ, 2014).

Cabe ressaltar que, no que tange às políticas de escolarização contemporâneas, tornou-se frequente a visão de “proteção” concedida à escola, na perspectiva dessa enquanto instrumento socializador e cuja “responsabilidade social” foi ampliada. Von Dentz (2022) traz reflexões a esse respeito a partir do Programa Escola que Protege⁶, programa que pretendia a construção de uma política de educação integral como forma de enfrentamento da violação de direitos de crianças e adolescentes no contexto escolar. A autora salienta que a valorização

⁶ Trata-se de uma estratégia da política pública de educação realizada de 2004 a 2019 através de atividades desenvolvidas em escolas brasileiras, que visava o enfrentamento e prevenção das violências contra crianças e adolescentes, por meio de apoio aos projetos voltados para a formação continuada de profissionais da educação básica. A proposta tinha como objetivo geral instrumentalizar profissionais da área da educação e da rede de proteção infanto-juvenil para o enfrentamento de situações de violação de direitos de crianças e adolescentes e para o desenvolvimento de estratégias para mediação/resolução de conflitos (FALEIROS; FALEIROS, 2007).

da ideia da escola que “cuida” e “protege” não é recente, uma vez que há muito tempo a escola vem assumindo uma posição de espaço de “cura”. No entanto, para a autora, o programa Escola que Protege, pode ter sido um dos programas a introduzir a problemática das tendências da proteção social na educação escolarizada em que, a partir da década de 1990, as políticas de escolarização ganharam outros contornos, sobretudo porque organismos internacionais passam a ter papel tutorial nas reformas dos Estados nacionais (VON DENTZ, 2022).

Libâneo (2016) salienta que a visão da escola enquanto espaço de acolhimento social tem sua origem na Declaração Mundial sobre Educação para todos, de 1990, em que a escola passa a ser caracterizada enquanto espaço de ações socioeducativas baseadas, sobretudo, na perspectiva das diferenças individuais. Tal concepção de escola voltada para uma “integração social”, mesmo apresentando conceitos democráticos a respeito de uma visão de escola e uma renovação das políticas educativas, foi “encolhida” para adequar-se à visão economicista do contexto neoliberal (LIBÂNEO, 2016). Nesse ponto, para Charlot (2005), a ideia de uma educação envolta pela lógica economicista e voltada para o mercado de trabalho rejeita a dimensão cultural e humana da educação de modo que representa uma ameaça à construção do sujeito universal. Charlot (2005) enfatiza que a educação não pode focar o atendimento de demandas sociais, estando voltada exclusivamente para o trabalho, uma vez que é um direito humano e social, não podendo ser “tratada” enquanto mercadoria.

Desse modo, a visão ampliada de educação foi reduzida às necessidades de sobrevivência imediata do aluno, afastando-a de seu caráter cognitivo e de formação de pensamento. Com isso, Libâneo (2012) salienta que a educação, anteriormente pensada para todos e para o atendimento de necessidades básicas, passa a ser pensada para as necessidades mínimas. O que seria uma escola pensada para todos passa a ser, portanto, uma escola para os mais pobres. Assim, a visão pedagógica da escola atrela-se às necessidades mínimas e imediatas das pessoas, descaracterizando, para o autor, uma perspectiva de educação voltada para a formação do pensamento (LIBÂNEO, 2012).

Libâneo (2012) reflete ainda que, nessa conjuntura, a função social da escola enquanto formadora de mão de obra para atender exigências da economia capitalista

estabelece o lugar que ela deve ocupar enquanto política pública e, conseqüentemente, a relação que deve estabelecer com o Estado. Desse modo, a educação passa a ser um dos instrumentos privilegiados para o alívio da pobreza e manutenção da estabilidade política (LIBÂNEO, 2012).

Nesse contexto, Von Dentz (2022) salienta que é a partir dos anos 1990 que as políticas de Educação ganham novos contornos, revelando tendências de proteção social, sobretudo frente à forte presença dos organismos internacionais no Brasil. Nas palavras de Libâneo (2016), no que se refere à internacionalização dos sistemas educacionais essas tendências são “definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação”. Na linguagem dos organismos internacionais, a educação é a solução para prevenir problemas da expansão capitalista em decorrência da marginalidade e da pobreza (LIBÂNEO, 2016). Para Von Dentz (2022) os formuladores expressivos das políticas de escolarização no Brasil operam sob uma concepção de proteção social atrelada e produzida sob o gendarme neoliberal. Para a autora, a Educação Escolarizada tem incorporado e operacionalizado ações de proteção social das mais variadas, materializando-se por meio de diferentes políticas que transversalizam a escola, como no caso da Política de Assistência social (VON DENTZ, 2022).

Ao mesmo tempo, a partir dos anos 2000, profundas e significativas mudanças conjunturais impactaram a estrutura econômica e social brasileira e, diretamente, os sistemas de proteção social, ampliando os debates acerca do tema, em especial os programas de transferência de renda centrados nas famílias pobres. Esses programas vêm dando visibilidade a seu caráter não contributivo que se baseia, segundo Yasbek (2007), na transferência monetária às famílias, ao qual é associado o componente compensatório, principalmente no campo da educação, saúde e trabalho.

Aqui cabe o apontamento em relação à discussão da matricialidade sociofamiliar nas políticas sociais, que dá visibilidade às famílias e ao seu papel enquanto promotora da proteção e do bem-estar social. Além de sua funcionalidade para o Estado na atual conjuntura do país, a família e as políticas públicas apresentam funções correspondentes e essenciais ao desenvolvimento e proteção

social dos indivíduos. Nesse contexto, Pereira (2006) aponta que a família retorna à cena política como locus privilegiado de promoção dos programas e políticas sociais na sociedade capitalista neoliberal. A matricialidade sociofamiliar está presente nas ações, programas e projetos das políticas sociais governamentais. Com isso, tem-se enfatizado o papel da família enquanto promotora do bem-estar e proteção social de seus membros.

Aqui vale destacar a análise de Carloto (2006) em que a autora salienta que, no âmbito das políticas sociais, as (os) profissionais têm atuado em atenção direta às mulheres na medida em que os programas de combate à pobreza têm a mulher como principal demandante e beneficiária. A autora enfatiza que, embora essa escolha possa ter um viés emancipatório, na medida em que cria maior autonomia para as mulheres, reforça a família como lugar do privado, da vida doméstica, das relações interpessoais, da subjetividade e do feminino. Por outro lado, a arena pública, permanece a cargo dos homens, distanciando ainda mais esses – principalmente os homens pobres – dos cuidados. Em relação à mulher, para Carloto (2006), a responsabilidade pela esfera doméstica, e pelo cuidado dos filhos, sem uma rede de proteção social pode as impedir de sair dessa condição e, em muitos casos, as torna dependentes das políticas sociais.

Carloto (2006) vai mais além ao apontar que o fato de as mulheres serem o foco das políticas sociais pode reforçar papéis tradicionais de gênero que configuram obstáculos de cidadania às mulheres. Assim, a centralidade das políticas sociais não seria exclusivamente na família, mas sim na mulher-mãe.

Ao mesmo tempo, Barbosa; Freitas (2013) apontam para a pouca problematização em relação ao lugar dos homens nas políticas sociais. Para as autoras essa questão pode representar risco, pois ao desresponsabilizar o homem do cuidado e da esfera doméstica, esse acaba invisibilizado no campo da política social, uma vez que, esses espaços podem ser considerados como sinônimos de mulher, na medida em que há a homogeneização de famílias pobres em famílias monoparentais e unipessoais femininas (BARBOSA; FREITAS, 2013). Além disso, no âmbito

escolar, Telles (2014) salienta a vocação natural da mulher para lecionar, estando essa relação atrelada a esfera doméstica⁷.

Nesse sentido, a escola passa a ser um importante instrumento de proteção social, na medida em que tem em seu espaço uma grande “porta de entrada” para o atendimento de inúmeras famílias pobres, atuando com múltiplas e complexas demandas sociais advindas dessas, o que, possivelmente, as diferencia em relação a outras políticas sociais.

Desse modo, a educação constitucionalmente apresentada como um direito social (BRASIL, 1988, Art. 6º) passa a ser, cada vez mais, implicada nessa rede de proteção por meio de políticas e programas específicos⁸, embora os desdobramentos das reformas educacionais da década de 1990 apontem para um movimento de desresponsabilização política e financeira do Estado, culminando com a não universalização da educação pública, em seus diferentes níveis e etapas, e uma crescente mercantilização desse direito fundamental (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014).

Uma problemática analisada por Torres (2001) salienta que esse “terreno” das políticas sociais culmina na formação de estratégias pedagógicas em que as necessidades imediatas dos alunos passam a ser papel da escola. Desse modo, as políticas de educação acabam se baseando na questão econômica, o que, conseqüentemente, se daria por meio de prestação de serviços básicos e emergenciais aos pobres. Nesse sentido, para Libâneo (2012), essa visão institui um novo objetivo para a educação mundial, distinto das formulações convencionais e

⁷ Essa discussão será melhor aprofundada no item “Gênero, Educação e cuidados: visibilizando os homens”.

⁸ Algumas das experiências intersetoriais entre Educação Básica e Política de Assistência Social realizadas no espaço escolar: Programa de Erradicação e Prevenção do Trabalho Infantil (PETI), de 1996; Programa Bolsa Escola (1994), que a partir de 2001 originou mais dois programas: o Programa Nacional de Renda Mínima Bolsa Escola, vinculado à educação, e o Programa Nacional de Renda Mínima Bolsa Alimentação, vinculado à saúde, posteriormente unificados em 2003 para a criação do Bolsa Família. Nos anos 2000, destacam-se programas como: Brasil Alfabetizado (2003); Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - ProJovem (2005); Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Proinfância (2007); Programa mais Educação (2007); Benefício de Prestação continuada na escola (2007) - como forma de garantir o acesso e a permanência na escola de crianças e adolescentes de zero a 18 anos com deficiência que recebem o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC); Plano Brasil sem Miséria (2011); Ação Brasil Carinhoso (2012); programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) de 2011, que culminou no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio de 2013; Programa Novo Mais Educação (2016); Programa Mais Alfabetização de 2018, dentre outros (VON DENTZ, 2022).

inadequadas da pedagogia e da didática, em que o ensino se restringe a ações de apoio, reduzindo drasticamente o papel do professor na formação cognitiva dos alunos.

Sob esse aspecto, para Martínez Boom (2004), a educação deixa de ser um assunto da cultura para ser um serviço desprovido de política e de história, reduzindo seu papel à aquisição de competências de aprendizagem. Tudo isso imerso em uma visão “economicista” da educação. Com isso, produz-se, nos sistemas de ensino, o que Nóvoa (2009) aponta como um transbordamento de objetivos, em que “metas” assistenciais se sobrepõem aos objetivos de aprendizagem, sobretudo em relação ao papel socializador da escola.

Nesse sentido, Libâneo (2012) enfatiza que os problemas das escolas públicas, imbuídos pelos discursos sobre sua função, que há décadas desafiam pensadores, movimentos sociais e órgãos do Estado, coincidem com os primeiros ensaios da reforma educativa brasileira, nos anos 1990 e com a política neoliberal instaurada no Brasil. Nessa perspectiva, associar a função da escola com o atendimento de necessidades mínimas de aprendizagem e acolhimento social sugere a ligação entre políticas educacionais e atendimento à pobreza, evidenciando, portanto, o propósito de promoção social adotado pelas escolas por meio da socialização e da convivência social, colocando em segundo plano a aprendizagem dos conteúdos. Desse modo, o caráter economicista e pragmático das escolas em detrimento da visão didática e pedagógica pode estar induzindo concepções de ensino e aprendizagem e, com essas, novos objetivos. (LIBÂNEO, 2012)

Tais critérios econômicos envoltos pelo contexto neoliberal acabam por colaborar para uma distorção dos objetivos da escola em que, como aponta Libâneo (2012), a socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade.

Pela lógica neoliberal, à escola pública é atribuída a função de incluir os mais pobres, ao mesmo tempo em que não se tem por parte do Estado recursos suficientes para investimentos em professores e novas tecnologias pedagógicas. Nesse contexto, para Charlot (2005) crianças e jovens passam a ser escolarizados de acordo com a situação socioeconômica de suas famílias, ocasionando uma

conjuntura educacional cada vez mais heterogênea e hierarquizada. Nesse sentido, a escola pública “sobra” aos pobres e ao acolhimento de suas vulnerabilidades, caracterizando, portanto, sua missão “acolhedora” e assistencial, transformando-se em uma “caricatura” de inclusão social. Desse modo, as políticas educativas de universalização do acesso são descaracterizadas na medida em que o conhecimento e a aprendizagem são substituídos pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência.

Sob essa lógica, Libâneo (2012) salienta que o descaso com os salários e com a formação de professores ganha forte terreno, uma vez que na perspectiva de necessidades mínimas de aprendizagem o investimento na área profissional é prejudicado. Ainda segundo o autor, a luta pelo ensino público é um dever de todos que buscam um enfrentamento das desigualdades sociais em que sejam incorporadas necessidades humanas básicas e direitos humanos e sociais. O autor aponta ainda que nas reformas educativas no contexto neoliberal jogou-se luz à ideia de renovação escolar a partir da perspectiva de redução da pobreza e em detrimento do investimento em ações pedagógicas que viabilizem mecanismos de aprendizagem e exclusão. Na perspectiva dessa renovação educacional, aparentemente “humanista”, aos pobres foi oferecida uma escola sem investimento nos conteúdos didáticos e cujo caráter socializador pode esconder mecanismos internos de exclusão no processo de escolarização (LIBÂNEO, 2012).

A pauta das necessidades mínimas de aprendizagem caracterizada pelas políticas educacionais, em especial a partir dos anos 1990, evidencia a necessidade ética da escola em lidar com algumas funções sociais e assistenciais, afinal de contas, a escola convive com pobreza, violências, fome e inúmeros conflitos sociais cotidianamente. Para Libâneo (2012), essa não pode ser a função primordial da escola, uma vez que seus objetivos devem promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais e da formação cultural e científica. Como reflete Libâneo (2012), não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem. Todas as crianças e jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos junto a ações que contenham o insucesso e o fracasso escolar.

Finalizando a discussão apresentada, vale apontar a crise sanitária decorrente da pandemia da COVID-19, iniciada em 2020, e seu impacto nos

sistemas de proteção social. Sposati (2020) salienta que durante a crise, o governo Bolsonaro manteve a lógica neoliberal de suas ações com ênfase nas transações do mercado, colocando, desse modo, o Estado subserviente à economia, mesmo com o alastramento da doença e o número alarmante de mortos.

No que tange à educação, considerando a escola como um espaço de proteção, Becsi (2021) salienta que o acesso a serviços essenciais, tais quais a alimentação, por exemplo, foi interrompido, fazendo com que muitos alunos permanecessem expostos a riscos. Além disso, o ensino remoto emergencial, sob a perspectiva das desigualdades sociais e educacionais, também ocasionou carência de suporte familiar para tal, seja pela falta de tempo dos familiares (vale ressaltar que muitos trabalhadores continuaram a trabalhar presencialmente durante a pandemia), seja pela baixa escolaridade dos mesmos.

Becsi (2021) analisou o quanto a interrupção do ensino presencial agravou a situação de vida dos alunos mais pobres do ensino público, evidenciando não somente uma maior defasagem no âmbito pedagógico, como também o aumento de outras violências, uma vez que, como reflete o autor, “estar fora da escola” amplia o risco de gravidez na adolescência, exploração sexual, casamento infantil, entre outras questões de vulnerabilidade.

Diante do exposto até aqui, é possível sintetizar que as escolas acabam por representar palco para inúmeras ações assistenciais voltadas para crianças, adolescentes e jovens, associando de maneira possivelmente controversa educação e proteção social de maneira que a “administração da pobreza” tende a se confundir com as ações escolares.

Entretanto, embora a associação complexa e, por vezes, contraditória entre proteção social e políticas de educação se façam presentes no contexto neoliberal, sobretudo sob a perspectiva de superação da pobreza assumida nos espaços escolares, se faz necessário reforçar o reconhecimento da escola pública como um importante instrumento de proteção da população pobre.

Essa questão será melhor aprofundada no próximo item.

1.2. Proteção social e Ações socioeducativas

Ações de caráter pedagógico e assistencial no âmbito da escola foram definidas como ações socioeducacionais, tendo como objetivo geral dar apoio aos trabalhos escolares, de alimentação e de práticas desportivas e culturais como forma de incentivar a permanência da criança na rede escolar (ALGEBAILLE, 2004). Além disso, a indicação da crescente erupção de “projetos sociais” no ambiente escolar, tendo como critério crianças e jovens em situação de pobreza, é apontada em diversos estudos (Luchi, 2007; Oliveira, 2006; Filho 2007; Souza 2011) que articulam educação e proteção social. Mas como as ações socioeducativas adentram o espaço escolar? O que nos orienta a pensar sua crescente vinculação com o espaço escolar na contemporaneidade?

Como exemplo dessa questão, Silva et al (2018), refletem a respeito de como a “alimentação escolar”⁹ contribui para avanços no que concerne a melhores condições de aprendizagem e de permanência dos alunos na escola, sobretudo sendo considerada uma conquista alçada como direito humano e, desse modo, possibilitando a promoção de identidades emancipatórias. Entretanto, as autoras enfatizam as ambiguidades presentes, pois, ao mesmo tempo em que são evidenciados esforços para a concessão de alimentação digna, junto a esse processo pode haver discursos e práticas que associam os alunos das escolas que se beneficiam da alimentação escolar a uma identidade de “pobre” e “necessitado”.

As autoras enfatizam que, se de um lado a alimentação escolar pode configurar-se como um dispositivo de conservação social e manutenção das desigualdades sociais, os esforços evidenciados para propiciá-la como um direito podem desencadear nos alunos de classes populares outros processos identitários e, portanto, a possibilidade de projetar outras identidades que não a subalterna, como forma de resistência às práticas de dominação presentes no âmbito da escola (SILVA, et al, 2018).

⁹ Denominação do PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) para a prática alimentar do ato de comer nas escolas públicas com o objetivo de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram suas necessidades nutricionais durante o período letivo (Brasil. Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009).

No que concerne a essa rede complexa, Martins (2012) destaca que as escolas são espaços essenciais para ações preventivas e educativas a respeito de temas diversos, tais como: sexualidade, drogas, violência doméstica e urbana, discriminações, entre outros, sobretudo porque a inserção de crianças e adolescentes possibilita também o suporte às famílias, sendo, em muitos casos, o único equipamento social do território (MARTINS, 2012).

Lirio (2019), aponta que a articulação da rede de proteção social com a escola é evidenciada em diversas situações de violação de direitos, como o de acesso à saúde, moradia etc, e também no que se refere a situações de violência (psicológica, sexual), identificadas e encaminhadas aos serviços da rede pela equipe escolar. Para o autor, nesse quesito, a escola possui atribuições legais e formativas que, embora não configurem responsabilidade aos profissionais que atuam nela, os aloca em um patamar de protagonismo no que se refere a uma política de promoção da prevenção, sobretudo dado o tempo de permanência de crianças e adolescentes no espaço escolar, que possibilita maiores condições de identificar situações de violência (LIRIO, 2019).

Como já amplamente debatido, a partir dos anos 1990, a escola passa a ser um lugar estratégico para a legitimação do projeto neoliberal, na medida em que influências internacionais baseadas em competências individuais obrigam a escola, enquanto local de sociabilidade, a articular suas demandas com as políticas de proteção social ligadas à infância, à família e à comunidade, sobretudo no contexto de pobreza.

Nessa perspectiva, Mocelin (2019) salienta que a Constituição de 1988 também coloca a educação enquanto direito social, principalmente no que se refere à Educação Básica obrigatória e gratuita, concedendo atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (MOCELIN, 2019). Dessa forma, a seguridade social evidencia seu caráter de política de proteção social, uma vez que se articula a outras políticas do campo social voltadas à garantia de direitos e de condições dignas de vida.

Algebaile (2004) destaca que os programas de renda mínima e sua articulação com as escolas iniciaram antes mesmo da criação do SUAS, tendo como

exemplo a criação do Bolsa Escola. A articulação desses programas com a política de educação é um dado importante, uma vez que os programas de renda mínima colaborariam com a prevenção da evasão escolar. Desse modo, a associação entre auxílio financeiro e escolarização sugere o modo como a escola seria utilizada como uma via fácil para a operacionalização desses programas (ALGEBAILLE, 2004).

Algebaile (2017) contextualiza que enquanto no governo FHC esses programas sociais foram utilizados com base nos recursos da Educação, no governo Lula (2003-2011) assistimos à construção de bases no campo da política de assistência social que, na perspectiva da intersetorialidade, expandia as ações para campos variados, como o campo da saúde e da educação (ALGEBAILLE, 2017). Nesse contexto, vale destacar o Programa Bolsa Família, destinado à transferência de renda para famílias em extrema miséria, em que a escola passa a ser um equipamento de distribuição do programa. Entretanto, Oliveira (2014) aponta para a necessidade de reflexão acerca da articulação de tais programas com as políticas públicas de modo que ultrapasse os muros da escola e garantam, de fato, direitos que assegurem melhoria de qualidade de vida a seus alunos.

A temática em torno da escola e das políticas de proteção social no espaço escolar não se apresenta como algo inédito, uma vez que, nas últimas décadas, discussões acerca da pobreza e da jornada escolar ampliada envolvendo crianças, adolescentes e jovens é algo que vem sendo bastante debatido. Nesse ponto, a idealização acerca do aluno empobrecido e vulnerável que permeia a escola pública pode sugerir uma espécie de formalização das políticas de proteção social via programas e projeto socioeducativos, em especial nas escolas públicas localizadas nas regiões periféricas.

Silva (2004) aponta que as redefinições das políticas públicas no Brasil a partir da década de 1990, influenciadas por padrões de competências individuais e/ou gerenciais, acabam “empurrando” a escola a ocupar função estratégica para legitimação do projeto neoliberal. Com isto, torna-se necessária a articulação com demandas extraescolares, sobretudo no que diz respeito à assistência e suas interfaces com outras políticas de proteção voltadas à infância, à família e à comunidade inseridas no contexto da pobreza (SILVA, 2004).

Vale destacar, então, que a própria política de assistência social tem como parte do seu acompanhamento o controle de frequência escolar dos alunos, legitimando a vinculação entre pobreza e escola e, conseqüentemente, a relação entre políticas educativas e proteção social. Para Soares (2011), o direito à educação deve caminhar com a universalização da política de assistência social, não numa perspectiva de mínimos sociais, e, sim, em propostas que coadunem com a integridade do direito ao acesso e bens materiais e simbólicos, sobretudo, através da escola.

Já Souza (2011) aponta que as organizações da sociedade civil, representadas por instituições heterogêneas compostas por organizações, associações, empresas e fundações podem estar atuando de maneira ambígua entre o público e o privado, tendo a escola como mais uma “parceira”. A autora aponta que a participação dessas instituições não governamentais com as escolas pode ocupar um papel contraditório no campo educativo, podendo representar obstáculos na luta pela escola pública de qualidade enquanto direito fundamental, contribuindo para a imagem de que o Estado é mais eficiente ao atribuir responsabilidades ao setor privado, seja indiretamente, via prestação de serviços, ou mais diretamente na compra privada de sistemas educativos (SOUZA, 2011)

Nesse cenário de crise para a classe trabalhadora, propõe-se uma reforma do aparelho de Estado que marca tensões no plano das políticas públicas que envolvem seu caráter não interventor, com estímulo à privatização e ao crescimento do terceiro setor. Assim, para Boschetti; Behring, (2003) criou-se uma inserção passiva nos processos de mundialização e financeirização do capital e de reestruturação produtiva, ampliando a concentração de renda e conseqüentemente as expressões da questão social. Soares (2003) aponta que essas “novas” expressões da questão social em que cada vez mais a intervenção estatal está direcionada à garantia de mínimos sociais, vem transferindo, progressivamente, à iniciativa privada seu papel protetivo. O “novo” tratamento dado às “novas” demandas da questão social evidencia o investimento do Estado no livre mercado, transferindo, portanto, ao terceiro setor suas responsabilidades (MONTANO, 2005).

Ao mesmo tempo, Algebaile (2009) salienta que o uso da estrutura educacional por programas e ações assistenciais, bem como sua conexão com a

política social faz com que a “política educacional” assuma a forma de “política escolar”. Desse modo, os programas sociais passam a utilizar o instrumental da estrutura educacional pública, principalmente dos municípios, com repercussões problemáticas na própria execução dos serviços de educação (ALGEBAILLE, 2009).

A Constituição Federal é um marco importante tanto no que tange à educação enquanto direito social como na criação da Seguridade Social que organiza a proteção social, de modo a prever o atendimento diferenciado a públicos específicos. Nesse viés, o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA – Lei nº8.069/1990) tem o objetivo de prever proteção integral a crianças e adolescentes, o que, evidentemente, torna as escolas equipamentos importantes, na medida em que nelas emergem importantes demandas de proteção social que, muitas vezes, as obrigam a tomar providências e encaminhar resoluções.

Nessa perspectiva, o ECA propiciou grandes avanços voltados à proteção de crianças e adolescentes, em especial nas áreas de saúde, trabalho infantil e educação, construindo um marco legal inédito na temática da infância. Entretanto, no que se refere ao reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direito, Pilotti e Rizzini (2011) apontam que a imagem da pobreza, mesmo com a constituição de marcos legais, permanece sem grandes mudanças no que se refere à sua percepção. Desse modo, mesmo com as variações históricas ao longo do tempo, o estereótipo do pobre visto como inferior, miserável, ignorante, entre outros adjetivos, é mantido pelos dispositivos de controle social, não se modificando, portanto, em termos conjunturais e de sentidos, tratando-se de um modo de compreensão do outro que não se altera (ao menos na mesma medida) a partir das conquistas legais (PILOTTI; RIZINNI, 2011).

A família empobrecida, então, é vista no imaginário social como “incapaz” de cuidar de seus filhos, o que é ressaltado também com a criminalização da pobreza veiculada pelos meios de comunicação que “teimam” em associar miséria à violência. Nesse cenário, a escola estaria funcionando de maneira a “compensar” o fracasso do Estado em outras políticas setoriais tomando para si a resolução das demandas sociais e lidando com elas da forma como é possível. Vale ressaltar que “o possível” dentro dessa atuação escolar se dá, como avalia Montano (2005), por meio da ação solidário-voluntária, privilegiadamente no campo do assistencialismo

e da solidariedade empresarial, uma vez que a resposta às expressões da questão social, no projeto neoliberal, deixa de ser responsabilidade do Estado para ser de autoresponsabilidade dos próprios sujeitos, sendo constituída, muitas vezes, como uma opção “solidário-voluntária” que ajuda o próximo e não constitui um direito do cidadão pobre (MONTANO, 2005).

Outro discurso que vem ganhando força no que se refere à função social da escola é o de retirar as crianças da rua, protegendo-as da criminalidade, e isso vem se materializando através do contraturno escolar e, com isso, as ações de cunho socioeducativos. Isso evidencia como a escola é vista enquanto espaço de proteção de crianças, adolescentes e jovens para situações de vulnerabilidade e risco social. Se a lógica organizacional da escola se modula para a proteção dos alunos, cabe o debate acerca da articulação das políticas de assistência social e de educação através dos pressupostos da intersetorialidade das políticas públicas.

No que se refere à intersetorialidade, Pereira (2011) aponta que essa transcende a um único setor e é estratégica enquanto instrumento de otimização de saberes e competências em prol de um objetivo comum e que requer planejamento e avaliação para realização de ações conjuntas. Nesse sentido, para além das ações socioeducativas que visam proteger os alunos no espaço escolar, é notório apontarmos o quanto a escola está desarticulada no que se refere à intersetorialidade, sobretudo ao considerarmos a centralidade delegada à gestão escolar que se apresenta na grande maioria das instituições escolares.

Para Assunção; Oliveira (2009), as políticas educacionais apresentam-se na atualidade como políticas de desenvolvimento, no sentido em que buscam a formação da força de trabalho e, ao mesmo tempo, como políticas sociais, já que estão dirigidas à distribuição de renda mínima e assistência. Nesse sentido, a tônica da escola, como explicitado pelas autoras, vem sendo voltada para a “gestão da disciplina e pobreza” colaborando para um tipo de “arquétipo” da educação em que os educadores são cada vez mais demandados a cumprirem funções nas quais não obtiveram formação, tendo que, muitas vezes, criar estratégias de intervenção sem qualquer preparação para tal (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Nesse sentido, a responsabilidade pelo cuidado com populações vulnerabilizadas remete a uma responsabilização da escola pelo atendimento

assistencial de seus alunos e família, o que pode se sobrepor à sua dimensão pedagógica. Essa tensão, como definem Cavaliere; Coelho (2003), pode ser ocasionada pela ausência de um projeto político-pedagógico capaz de inseri-las num conjunto mais amplo de ações informativas, educativas e culturais.

Sob essa perspectiva, a escola acaba por agir nas situações mais emergenciais para lidar com as desigualdades presentes no espaço escolar sem que seja levado em consideração que sua intervenção nas expressões da questão social refira-se a um problema estrutural do capital. Desse modo, programas e ações socioeducativas, que têm, em sua maioria, o objetivo de manter o aluno pobre no espaço da escola, soam, inevitavelmente, paradoxais, uma vez que ao proteger, tutelam a pobreza. Se a escola vem, de fato, incorporando certo padrão de proteção social via programas e projetos socioeducativos, qual a concepção de tal proteção adotada por seus atores?

O mapa da violência de 2023 apontou que as desigualdades imbricadas como renda e raça são fatores limitadores no que tange ao acesso na área da educação, evidenciadas nas altas taxas de abandono e atraso escolar entre jovens de 15 a 17 anos. De acordo com o IBGE, em 2018, 11,8% dos jovens pobres nessa faixa etária abandonaram a escola antes de concluir o ensino médio, enquanto entre os jovens em situação econômica mais favorecida esse percentual caiu para 1,4% (BRASIL, 2020).

Além disso o estudo apontou também para as condições das desigualdades atravessadas pela dinâmica de raça, gênero e localização geográfica (BRASIL, 2020), evidenciando a necessidade de se investir em políticas públicas voltadas para a efetivação dos direitos previstos no ECA. Esses atravessamentos são importantes para reflexões acerca da compreensão dessas desigualdades enquanto fenômeno multidimensional, questionando o papel do Estado e as políticas de proteção voltadas para seu enfrentamento. Oliveira (2006) aponta que o ordenamento jurídico do ECA desencadeou novas formas de a escola dialogar com a proteção social.

Tais direcionamentos por parte da escola acabam por se confrontar com princípios constitucionais da educação, materializando ambiguidades presentes na sua associação com o campo da proteção social, porém, na maior parte das vezes,

tendo como objetivo contribuir para a permanência do aluno na escola, muito embora acabe por colaborar para a ativação de outros direitos sociais.

Em sua ampla pesquisa a respeito do debate entre proteção social e Educação, Moares (2021) aponta diversos exemplos encontrados na política de educação que revelam sua integração à rede de proteção social na qual o ECA é referência. Dentre eles ela cita os programas de segurança alimentar, a assistência estudantil ofertada nas universidades e institutos federais, no caso de jovens e adultos, o enfrentamento das situações de violência e violação de direito. Esse último, ressalta a autora, tem o ECA como questão central, uma vez que o artigo 56 estabelece que as instituições de ensino devem comunicar ao Conselho Tutelar possíveis indicações de maus tratos envolvendo alunos, além de questões envolvendo evasão escolar, faltas acima dos 25% aceitáveis, elevação dos níveis de repetência, por exemplo.

Sob a perspectiva de violência no que tange a crianças e adolescentes, a questão da proteção social exercida no âmbito das escolas tem papel significativo, sendo, muitas vezes, os professores os principais agentes nesse processo. Nesse caso, a autora salienta que é o professor quem possui mais proximidade com a criança/adolescente, sendo ele o agente responsável pela percepção de possíveis alterações de comportamento e investigação das causas para, portanto, tomar as providências cabíveis, muitas vezes junto à direção. Além disso, o tempo de permanência nas escolas confere a esse espaço um local propício para a identificação de sinais de violência envolvendo crianças e adolescentes e suas famílias (MORAES, 2021).

Neste sentido, a atuação perante a violência pelo âmbito escolar configura-se como articulação intersetorial de proteção social, uma vez que identificados sinais de violência e violação de direitos entre os alunos, esses são encaminhados para a rede protetiva, considerando que a escola possui atribuições legais e formativas nesse sentido. No entanto, apesar de não ser responsabilidade da escola e de seus profissionais “tratar” especificamente das questões envolvendo situações de violência, a lógica de identificação das causas e seus possíveis encaminhamentos à rede de proteção pode acabar por colocar os profissionais pertencentes ao âmbito

escolar como importantes agentes numa política de promoção e prevenção de violência.

Outra articulação entre escola e proteção social se faz presente em condições de violações de direitos por parte do Estado, tais quais questões ligadas ao acesso a saúde, moradia, transporte, saneamento básico e, também, proteção de direitos trabalhistas. Nesse ponto, vale destacar o papel que as creches, que atendem crianças de 0 a 3 anos, desempenham no trabalho remunerado de seus responsáveis, em especial as mães. Gama (2014) aponta em seus estudos que mães pobres que possuem filhos com baixa inserção em creches tendem a ter menor inserção no mercado de trabalho. Desse modo, o autor aponta que as creches funcionam como um suporte social fundamental para o enfrentamento da pobreza, não só no que tange à carga de trabalho doméstico das famílias, mas também no que se refere ao trabalho infantil exercido pelas filhas e filhos mais velhos, em especial pelas meninas, cuja função de cuidar dos irmãos mais novos para que a mãe possa trabalhar representa um “desenho” familiar já reconhecido em famílias pobres (GAMA, 2014).

Nessa perspectiva, Moraes (2021) salienta que mecanismos de enfrentamento do trabalho infantil e incentivo à permanência nas escolas de crianças e adolescentes têm sido desenvolvidos por programas da assistência social, tais quais o Programa Bolsa Família, os Serviços de convivência e fortalecimento de vínculos, além do próprio Programa de erradicação do trabalho infantil.

Gama (2014) analisa que a segurança alimentar é outra questão importante a ser abordada no que se refere à Educação Infantil, pois caracteriza-se, muitas vezes, como a refeição mais completa dos alunos de muitas escolas públicas. Ou seja, as creches possuem, portanto, um importante papel de proteção, na medida em que protegem de possíveis violências e violações de direitos, embora a oferta pública de educação infantil seja de responsabilidade dos municípios, não sendo obrigatória, o que amplia o leque desse serviço à rede de privada.

Diante desse contexto, o papel das escolas transcende a efetivação do direito de educação a todos, uma vez que se modulam à possibilidade de proteção de inúmeras famílias frente à ineficiência de outros serviços estatais. Ademais, dentro do escopo de intervenção escolar, acrescenta-se diversas temáticas transversais tais

quais questões relacionadas a drogas, sexualidade, violências, direitos humanos, das que, muitas vezes, a escola pode não ter compreensão e preparo necessários para trabalhar.

A necessidade de ampliação da jornada escolar é uma discussão presente nas políticas de educação para lidar com a trajetória desigual que os estudantes pobres vêm sofrendo, aproximando, desse modo, a instituição escolar do contexto sociocultural de seus estudantes. Para Mocelin (2019), as ações de assistência estudantil voltadas para o público jovem e adultos desenvolvidas pelas Universidades e Institutos Federais também representam a perspectiva assistencial da política de educação. Os auxílios estudantis, como a moradia estudantil, bandejões universitários, auxílios transporte, além do processo de “bolsificação” dos estudantes, são criados em detrimento da oferta de serviços universais. Nesse sentido, é imprescindível pensar na assistência estudantil como política de proteção social, uma vez que tal assistência atende a diversas demandas oriundas das condições de vida dos estudantes, devendo, portanto, ser compreendidas como direito dos estudantes e dever do Estado (MOCELIN, 2019).

É notável, após as explicações apresentadas, que as expressões da proteção social nas escolas públicas acabam por se tornar fundamentais para o atendimento da população pobre, especialmente em territórios em que a escola pode representar o único equipamento social possível para o desenvolvimento de ações de prevenção e encaminhamento para acesso a direitos sociais.

Nesse sentido, na perspectiva deste estudo, o debate construído até aqui entre a relação da escola, espaço empírico desta pesquisa, com os sistemas de proteção social, se torna importante para a problematização do âmbito escolar enquanto campo rico para análises de diversos fenômenos relacionados às desigualdades sociais, representando, portanto, forte terreno para o aprofundamento do viés interseccional. No que tange a esta pesquisa, a intersecção de outras categorias, para além da classe social, tais quais de gênero, raça e origem será analisada no âmbito escolar, possibilitando a abordagem relacionada às identidades masculinas presentes, que elucidarão relações de poder existentes e suas manifestações, sobretudo quanto ao modo como outras concepções de masculinidades, à margem da hegemônica, são representadas nesse espaço.

Dito isso, com o objetivo introdutório de maior aprofundamento acerca das desigualdades presentes no âmbito da escola, o próximo item será dedicado ao debate das desigualdades de gênero na educação.

1.3. Gênero, Educação e cuidados: visibilizando desigualdades

A perspectiva crítica de gênero no campo da educação, embora de maneira tímida, vem sendo incorporada aos debates acadêmicos nas últimas décadas, especialmente a partir dos anos 1970, quando as reflexões sobre o papel das mulheres na sociedade começam a ser expressadas mais intensamente (LOURO, 1994). Ao mesmo tempo, historicamente, os estudos de gênero têm uma dificuldade de inserir os homens e as masculinidades como seus objetos. Somente a partir da década de 1990 a produção acerca dessa temática começou a ser aprofundada em objetos distintos de estudos (MEDRADO; LYRA, 2008).

Nos estudos sobre masculinidades nota-se que a construção masculina foi configurada através de uma não participação dos homens em práticas educativas de cuidados, ao contrário do que ocorreu com as mulheres. A “cultura agressiva” masculina e uma “natural invulnerabilidade” somadas aos símbolos socialmente masculinos, como virilidade, força e racionalidade, distanciaram os homens dos cuidados e, conseqüentemente, de práticas educativas. Não por acaso, há predominância feminina em profissões que remetem a essas esferas, sobretudo em campos profissionais como o da pedagogia, enfermagem e serviço social, reproduzindo uma espécie de feminilização das relações de cuidados. Por essa associação ao mundo feminino, trabalhos mais “desqualificados” possuem ampla dimensão de cuidados (FALEIROS, 2013).

Embora as reflexões acerca dos homens e das masculinidades no campo da Educação ainda sejam escassas na academia, alguns autores vêm produzindo estudos que evidenciam possíveis conflitos existentes, mais especificamente no contexto da Educação Infantil (TAYLOR, 2012; BARBOSA, 2013). A escassez ou, muitas vezes, a ausência de profissionais homens nessa área sugere que a educação infantil ainda seja um “território feminino”, reforçando a intrínseca relação das mulheres com determinadas práticas educativas. Entre as dificuldades encontradas por profissionais masculinos na Educação Infantil, Barbosa (2013) aponta que o

ingresso de homens em creches públicas desencadeou, principalmente, o afastamento dos mesmos das atividades relacionadas aos cuidados com o corpo da criança.

No que tange à educação de crianças pequenas, cuja função implica também no cuidar do corpo e da higiene, os profissionais masculinos tendem a causar nas famílias sentimentos de medo e insegurança (GIBIM; LESSA, 2011). Já Taylor (2012) salienta que outro conflito relatado pelos professores de creche homens é que eles se sentiam profissionalmente menosprezados, pois as famílias demonstravam nítida falta de confiança nos trabalhos exercidos por eles junto às crianças. Esses conflitos desencadeariam um sentimento de isolamento dos profissionais masculinos, uma vez que não há referências de práticas educativas exercidas por homens na Educação Infantil.

Assim, entre os profissionais de educação infantil é possível perceber que há uma divisão de tarefas; enquanto às professoras mulheres ficam atribuídas funções como o cuidado e a higiene de corpo, aos professores homens (quando presentes) estaria destinada a parte burocrática do trabalho, como coordenação e/ou administração. A ideia de cuidar de crianças pequenas, o que inclui cuidados com a higiene, o corpo, a alimentação e a afetividade, reduz o significado profissional e educativo da educação infantil a um trabalho menos valorizado (e não à toa, essencialmente feminino) e isso reflete não só nas ações e políticas que visam à formação de professores na área da educação infantil (GIBIM; LESSA, 2011), mas na presença, atuação e comportamento de homens (professores, profissionais e familiares) em determinados espaços da Educação Básica.

Nessa perspectiva, Seffner; Xavier (2023) indicam que a maioria das pesquisas que abordam questões relacionadas às masculinidades e educação foram tratadas com foco na Educação Infantil, em especial no que se refere ao contato corporal entre o professor e as crianças, na relação do cuidar. No entanto, os autores apontam que nos anos iniciais do ensino fundamental as crianças já apresentam certa autonomia, muito embora questões relacionadas ao corpo, e às curiosidades que fazem parte dessa fase da vida, aparecem como pontos de tensão quando se tem um homem como professor. Os autores enfatizam ainda que no caso de alunos

adolescentes, embora o estranhamento seja consideravelmente menor, também são presentes tais tensões (SEFFNER; XAVIER, 2023).

Estudos em educação com o recorte de gênero apontam, sobretudo, para o processo de feminização do magistério a partir do final do século XIX (LOURO, 1994). Segundo Telles (2014), ao final do século XIX, as características voltadas para com os cuidados da maternidade foram consideradas essenciais para função de educadora, sobretudo dado o processo histórico de representação da mulher como natural ao espaço doméstico. Os lugares que tem demarcado a trajetória das mulheres nos espaços públicos revelam as construções culturais e sociais apoiadas no ideário da “essência feminina”. Desse modo, a educação dispensada às mulheres era, inicialmente, o ensino das funções domésticas (TELLES, 2014).

Ainda nessa perspectiva, Louro (1995) aponta que no início da formação educacional brasileira havia uma grande diferença entre o tipo de educação ensinada, uma voltada para meninos enquanto outra para meninas. As escolas eram, portanto, diferenciadas, uma vez que ensinavam comportamentos modelo específicos de homem e de mulher. Para Louro (1995), ao associar a educação dos gêneros às práticas cotidianas, gerava-se uma diferença brutal entre os dois sexos, uma vez que esses eram tratados como fundamentalmente desiguais. Ao mesmo tempo, na perspectiva histórica de educação, a mulher pode ser vista com certa contradição, pois, mesmo sendo marginalizada e tratada como intelectualmente inferior, foi integrada à educação como educanda e mestre. Nesse sentido, a compreensão acerca da presença da mulher na educação, partindo da perspectiva do acesso da mesma ao ensino escolar e de sua função de educadora, poderá dar luz às interfaces relacionadas à expansão da escola pública e o processo de feminização do magistério (TELLES, 2014).

Na passagem do século XIX para o século XX e em meio ao processo de industrialização, Telles (2014) relata a necessidade da universalização do ensino através da escola primária. Nesse sentido, vislumbrou-se a perspectiva de formação para crianças e jovens de classes subalternas. Cria-se, desse modo, cursos de formação para as escolas normais com o objetivo de dar instrução e habilitar órfãos e outras jovens que demonstrassem interesse em se tornarem professoras. Nessa

perspectiva, as mulheres educandas receberiam ensino de forma gratuita e, em contrapartida, deveriam servir no magistério depois de formadas (TELLES, 2014). Desse modo, a autora aponta que a escola normal era uma das únicas vias de acesso feminino à educação escolarizada, em que, ao mesmo tempo, a profissionalização dessas mulheres teria o objetivo de formar mão de obra qualificada que, de acordo com os ideais liberais e democráticos do país, vislumbrava a expansão da escola. Para Telles (2014), a educação feminina instituiu a visão de que a vocação natural da mulher para lecionar era sua aptidão, retirando-a assim do espaço privado para o público, ligando sempre sua relação essencial ao universo doméstico, que era sua função primeira.

O magistério tornou-se, então, a profissão permitida para as mulheres. Entretanto, desde que as mulheres adentraram nessa profissão várias transformações foram e vem sendo concebidas. Para Louro (2012), o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar (LOURO, 2012).

Esse fato contribuiu para a mudança do perfil docente e para o prestígio da profissão, refletindo uma “marca” que persistirá até os dias atuais: a majoritária presença de mulheres. Não por acaso, nota-se uma maior participação masculina nos cargos de chefia e nos níveis de ensino mais elevado, em que se destaca a relação entre o prestígio da ocupação com a construção de gênero. De maneira inversamente proporcional, as mulheres tendem a ocupar em maior quantidade salas de aula com níveis de ensino mais baixos (FERREIRA, 2004). Desse modo, é possível apontar uma tendência de feminilização e masculinização que representam o “correto modo de ação” do docente, o que, por sua vez, varia segundo o nível de ensino e a posição hierárquica que ele ocupa (CARVALHO, 2000).

Nesse sentido, enquanto resultado de pesquisa dos autores, Seffner; Xavier (2023), apontaram que o principal sentido da docência feminina para as crianças está na combinação de atenção e paciência, enquanto na docência masculina, na autoridade. Segundo os autores, a docência masculina para crianças pode gerar uma sensação de pânico e imoralidade, na medida em que as crianças reproduzem nos seus discursos relações de gênero que atrelam a rigidez e a autoridade ao homem e

o carinho e a paciência à mulher. No entanto, os autores enfatizam que, além da ordem, a figura do professor pode se associar às atividades recreativas e físicas.

Para ilustrar essa questão, Ferreira (2004) aponta que há um tipo feminino e um tipo masculino representativos de atuação no âmbito da educação baseado na diferença com que homens e mulheres, respectivamente, interpretam seu trabalho e sua carreira. Nesse ponto, Vianna (2001) destaca que no caso do magistério, suas associações e sindicatos, assim como a categoria, são compostos por um número elevado de mulheres. Entretanto, raramente os cargos de maior poder nessas entidades são ocupados por homens, pois esses espaços se constituem, representativamente, por mulheres (e para mulheres). Por isso, mesmo os cargos da diretoria tendem a ser ocupados por professoras, apesar de a presidência ser quase sempre destinada a homens. Essa questão evidencia que a prática docente necessita debater as relações de poder de gênero na educação, considerando a intrínseca ligação da feminilidade e das mulheres em alguns discursos educacionais (VIANNA, 2011).

Seffner; Xavier (2023) salientam em sua pesquisa sobre o tema como as masculinidades e suas construções podem atravessar os aspectos pedagógicos e didáticos dos professores. Os autores refletem como a cultura e normatizações sobre as masculinidades, sexualidade e gênero têm reflexo direto na atuação dos professores, uma vez que esses tendem a comportamentos de modo a não serem lidos como docentes de crianças pequenas, tratando-as e lidando com elas como adultos.

Carvalho (1996) apontará para uma negligência na literatura que problematize o viés de gênero no magistério, o que invisibiliza as contradições existentes entre trabalhadores homens e mulheres. A naturalização da maternidade concebida na imagem da mulher pode ser confundida na prática feminina docente, onde as mulheres tendem a transferir suas experiências de cuidados femininos (e maternos) para o âmbito profissional, o que pode atribuir um caráter “instintivo” à prática pedagógica docente. Ressalta-se que essa feminização do magistério trouxe consequências para o status da profissão, tornando-a menos valorizada assim como sua prática pedagógica.

A profissionalização via escola normal, segundo Tambara (2002), significou a consolidação do magistério primário como uma atividade menos valorizada, no qual a o magistério se torna “coisa de mulher”. O processo de feminização se consolidou por meio da identificação entre natureza feminina e prática docente no ensino primário, fato que culminou na incorporação de características femininas à prática docente. Essa feminilização, construída histórica e socialmente, tende a obscurecer possíveis desigualdades existentes entre docentes homens e mulheres, e, para além disso, pode configurar a essa prática um distanciamento dos homens e das masculinidades em espaços educacionais, principalmente na educação básica, historicamente, construídos como espaços não só de docentes femininos, mas de responsabilidade de mães e familiares mulheres, protagonistas no processo educacional de adolescentes e crianças.

Sendo assim, Tambara (2002) salienta que certa imagem de docência se instaura paulatinamente, instituindo a ideia de que o magistério, em especial a educação básica, é um trabalho voltado muito mais para mulheres do que para os homens. Elas exerceriam um saber cuidar próprio, podendo realizar ao mesmo tempo o cuidado na escola e em sua própria casa, e seus salários seriam simplesmente um complemento ao salário do provedor da família, necessariamente um homem.

Carvalho (1996) cita algumas pesquisas etnográficas realizadas por ela para demonstrar ao leitor que as falas e atitudes das educadoras, o modo como enxergam o trabalho docente e organizam o tempo e o espaço, assim como as relações que estabelecem com as crianças e com as mães das crianças, tinham como referencial a vida no lar, o trabalho doméstico, a maternagem e a socialização recebida para a vida doméstica. Portanto, pode-se dizer que a naturalização da maternidade e das funções de cuidado delegadas à mulher desenvolveu uma percepção errônea da profissionalização docente, fazendo com que se investisse pouco na formação dessa prática pedagógica. Essa, portanto, ao se reportar à vocação maternal, possui um discurso e uma prática que norteiam ações e impõem formas de atendimento que se consolidam como um trabalho feminino.

Desse modo, destaca-se que houve uma fetichização da prática docente, fazendo-a incorporar o caráter equivocadamente classificado como improdutivo e

descompromissado do trabalho doméstico, o que é tradicionalmente associado à mulher, e, portanto, desqualificado. Ferreira (2004) alega que, de fato, o ingresso das mulheres na profissão docente constituiu-se em uma alternativa possível para que adquirissem outras ocupações distintas das domésticas. Entretanto, a autora enfatiza que existe, para algumas docentes, dificuldade em romper com o papel de subserviência nas relações de gênero em seu local de trabalho.

Assim, de um lado há a professora, a feminilidade, o não profissionalismo, o ensino de elite, o passado, o salário desmedidamente baixo; do outro há o professor, a masculinidade, o profissionalismo e competência, a remuneração modesta, mas digna. Nas palavras de Carvalho (2000): trata-se de uma bipolaridade de negativos e positivos, construída em torno do feminino e do masculino. Por conseguinte, parece que a recuperação da autoestima e da dignidade da categoria docente passa, antes de tudo, por um profundo debate acerca das subordinações de gênero e as imagens negativas da feminilidade e das mulheres que estruturam os discursos hegemônicos.

Seffner; Xavier (2023) apresentam em sua pesquisa exemplos de possíveis tensões relacionadas aos professores homens, entre elas a proximidade de um homem mais velho com meninas adolescentes, fato esse que não ocorre com as mulheres. Outro exemplo se refere ao impedimento moral de diálogo de meninas com um professor homem acerca de questões de gênero e sexualidade. Os autores enfatizam ainda que o homem só não causa estranhamento quando leciona para adultos, mas fora desse espaço há questionamentos, estranheza e vigilância.

Entretanto, a escassez dos discursos de masculinidades na educação não se limita à prática docente. Há um debate raso tanto em relação à participação de familiares masculinos nas escolas bem como em relação à ocupação de outros profissionais masculinos que não exerçam, necessariamente, o papel de professor.

Para a reflexão acerca da “limitação” dos homens em determinados espaços escolares é preciso pensar na construção do masculino. Para Medrado; Lyra (2008), a construção do homem é baseada na imagem de força, virilidade, e até mesmo, de violência. Características essas que seriam divergentes de determinados espaços da educação básica, cujas práticas e discursos institucionalizaram-se como femininos.

Assim, no que se refere à construção do masculino, Welzer-Lang (2001) discorre que para se distinguir os “pequenos homens” dos “grandes homens” é preciso que os primeiros combatam os aspectos que os associem às mulheres. Assim, lugares que o autor chama de monossexualizados, assim atribuídos pela exclusividade da presença masculina, estruturam o masculino e evocam a ideia nos “pequenos homens” de frequentar o que o autor chama de “casa dos homens”. Desse modo, quando os meninos do sexo masculino atravessam a fase de homosociabilidade, eles vivem grandes pressões e tendências para experimentá-la. A construção do masculino passa a ser vivenciada a partir dessa homosociabilidade, na qual os homens buscam acesso à virilidade. Essa experiência obriga os meninos a aceitar a lei dos mais fortes. Então, aqueles que querem o status de homem precisam aceitar as regras que são ensinadas sobre como ser homem. Assim, os gestos, os movimentos, as reações masculinas, todas essas atitudes contribuirão para que eles sejam homens (WELZER-LANG, 2001) e, por isso, exerçam maior dominação sobre as mulheres.

Além disso, na construção da masculinidade hegemônica (CONNELL, 2015), os homens devem combater aspectos que os associem às mulheres. Nota-se que essa construção se dará para além das desigualdades de poder dos homens em relação às mulheres, mas também na relação dos homens com outros homens, o que cria hierarquias masculinas. A masculinidade hegemônica se distinguiu das masculinidades subordinadas, incorporando formas “honradas” de ser homem e exigências de que os homens se posicionem para legitimar a dominação dos homens sobre as mulheres. Nesse sentido, a masculinidade hegemônica contribui para uma desresponsabilização dos homens na educação, pois essa esfera está atrelada aos cuidados femininos.

Nesse sentido, podemos dizer que determinados espaços da educação básica podem não ser representativos da “casa dos homens”, como explicita Welzer-Lang (2011), pois seriam espaços femininos. E se para os homens alcançarem o modelo de masculinidade hegemônico devem combater aspectos que os associem às mulheres, a presença masculina em determinados campos feminilizados da educação pode gerar tensão no que se refere à democratização de gênero na educação.

Além disso, na visão das educadoras mulheres, o olhar sobre os homens ainda pode estar permeado pelo modelo masculino hegemônico. Diante disso, há também uma tendência de as educadoras apresentarem maior dificuldade profissional em lidar com os familiares homens do que com as mulheres, o que pode contribuir para a reprodução de uma feminilização da educação em determinados espaços e, portanto, uma invisibilidade e desresponsabilização de práticas educativas masculinas.

Nesse processo de feminilização da educação básica, as educadoras mulheres estariam reafirmando determinados espaços e certas demandas como femininos, tomando para si a responsabilidade de determinadas práticas educativas, contribuindo para uma limitação (e distanciamento) entre educação básica e masculinidades.

Como aponta Louro (1994), há diversas práticas sociais que “educam” os sujeitos, muitas delas implícitas nas instituições sociais, na divisão/distribuição de espaços físicos, tempo, vestimenta, estética, etc. Podemos dizer que as vocações femininas e masculinas foram desenhadas, e, aliado a isso, a autora aponta que uma gama de disposições físicas e corporais, de gestos, posturas, comportamentos, vestimentas, estética, hábitos, gostos, é inculcada e cultivada, em consonância com as diferentes expectativas para cada gênero e classe.

Diante do exposto, o debate aqui explicitado acerca das desigualdades de gênero no âmbito educacional, a partir da contextualização histórica da mulher na educação (e em outras perspectivas do âmbito doméstico), cria terreno para a discussão das masculinidades e interseccionalidades presentes na escola (campo empírico de pesquisa), tendo como base a intersecção de raça, classe e origem enquanto categorias centrais. Desse modo, o próximo capítulo está destinado à construção teórica do conceito da interseccionalidade bem como das categorias de raça e origem correlacionadas, de modo que seja possível enxergar disparidades complexas ao abordar identidades masculinas presentes no âmbito escolar, evidenciando relações de poder existentes e suas manifestações, sobretudo quanto ao modo como outras concepções de masculinidades, à margem da hegemônica, são representadas no espaço da escola.

2. Desvelando a interseccionalidade nos estudos de masculinidades: gênero, raça e origem

As discussões explicitadas no capítulo anterior debateram a política de educação pública como parte constitutiva dos sistemas de proteção social, relacionando o espaço da escola pública, mesmo que de maneira controversa, enquanto importante instrumento de atendimento às famílias pobres. No contexto das demandas sociais expressas por tais famílias no âmbito escolar, evidencia-se que a ordem do gênero não é democrática, sendo vivida em profunda situação de desigualdade, sobretudo no que tange às tensões geradas em relação a presença dos homens na escola. Nessa perspectiva das desigualdades de gênero, as políticas sociais, em que o universo de práticas de cuidados permeia as relações entre profissionais atuantes e famílias atendidas, podem responsabilizar as mulheres pelos cuidados e, conseqüentemente, desresponsabilizar e invisibilizar os homens desse âmbito. Assim, espaços institucionais historicamente ocupados por mulheres, como as escolas, podem reproduzir um padrão de práticas e representações sociais envoltas de linguagens, símbolos e, em alguns casos, estéticas feminilizadas.

Desse modo, a presença dos homens e das masculinidades nas escolas públicas pode jogar luz não só sobre desigualdades de gênero existentes e os conflitos advindos delas, como também, outras desigualdades correlacionadas. Nesse caso, considerando que os homens negros e os homens nordestinos foram identificados no campo empírico de pesquisa enquanto público representativo atendido pela escola (e também em relação a alguns profissionais atuantes), o capítulo a seguir visa discutir o viés interseccional nos estudos de masculinidades. Para tal, a discussão elucida o debate entre masculinidade hegemônica e subordinada/subalterna, contribuindo para a ampliação da transversalidade de gênero na proteção social pelo viés interseccional de classe, raça e origem.

2.1. Interseccionalidade e masculinidades

A relação contraditória entre cuidados e masculinidade hegemônica (CONNELL, 2003) pode gerar conflitos em alguns espaços de proteção social, tais como as escolas públicas, sobretudo frente a “marca” da feminilização docente, envolvida por linguagens, símbolos e, em alguns casos, estéticas feminizadas.

Aqui vale ressaltar a análise de Carlotto (2006) em que a autora salienta que no âmbito das políticas sociais as (os) profissionais têm atuado em atenção direta às mulheres, na medida em que os programas de combate à pobreza têm a mulher como principal demandante e beneficiária. A autora enfatiza a importância de se reconhecer as desigualdades de poder entre homens e mulheres e a necessidade de maior reflexão sobre a escolha das mulheres como foco de combate à pobreza (CARLOTO, 2006).

Nesse sentido, em contraponto à masculinidade hegemônica, os homens negros e os homens nordestinos, dois grupos de homens pobres encontrados enquanto público atendido pela escola (campo empírico de pesquisa), e, portanto, demandantes de proteção social, podem representar identidades que os colocariam em condição de masculinidade subordinada (ALMEIDA, 1996), representando duas dimensões interseccionais para além da classe social, como raça e origem, evidenciando conflitos existentes entre masculinidade hegemônica e subordinada no âmbito escolar.

Connell (2003) define a masculinidade hegemônica enquanto configuração de gênero permeada por ideais machistas e patriarcais, mantenedora da posição de poder dos homens e de subordinação das mulheres. Assim, os estudos de gênero devem sugerir a revisão de paradigmas que reafirmam e modelam os homens a uma masculinidade hegemônica, evidenciando níveis hierárquicos na relação de homens com mulheres e outros homens. Para Medrado e Lyra (2008), é preciso identificar caminhos alternativos de transformação, que desconstruam os lugares de mulher-vítima e homem-algoz como estáveis e imutáveis. Para tanto, o avanço na superação desse modelo masculino requer a análise de novas masculinidades, que se contraponham à masculinidade hegemônica. A interseccionalidade torna-se, portanto, ferramenta teórico-metodológica fundamental de análise acerca dessas relações imbricadas, jogando luz sobre as desigualdades, e evocando suas construções, experimentações e reproduções.

Se alguns grupos de homens mantêm um nível hierárquico de poder em relação a outros homens, isso pode contribuir para que determinadas desigualdades e/ou potencialidades presentes entre esses homens permaneçam invisíveis no que concerne à proteção social. Desse modo, as políticas sociais acabam por assumir os

homens de maneira genérica, conferindo a eles o mesmo grau de poder (BARKER, 2010). Nesse sentido, a masculinidade não é uma entidade estática inscrita nos corpos e imposta pelas estruturas sociais, mas sim produzida no interior da sociedade, estabelecendo hierarquias entre os homens e constante disputa. Para Connell (1995), um dado padrão de masculinidade hegemônica está sujeito a ser contestado ou transformado ao longo do tempo (CONNELL, 1995).

Desse modo, atribuir determinados ritos, símbolos e comportamentos à masculinidade hegemônica pode limitar grupos de homens de determinados espaços, tais como as escolas públicas, obscurecendo manifestações de masculinidades plurais, que poderão contribuir para a ampliação da transversalidade de gênero no âmbito escolar.

A discussão acerca das masculinidades tem ganhado novos contornos nas últimas décadas no que tange à perspectiva relacional de gênero (SCOTT, 1995), sobretudo porque os padrões de masculinidade – e feminilidade – são socialmente definidos. Conell; Messerschmidt (2013) ressaltam que na medida em que a categoria homem se aproximou das teorias e práticas feministas, a questão de classe social começou a se expressar no que tange às masculinidades. Nesse bojo, as mulheres negras já criticavam os movimentos que se baseavam apenas na diferença entre os sexos. É nesse terreno que se inicia o questionamento de categorias universalizantes quanto à categoria homem (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). Desse modo, as análises de gênero, de maneira relacional, passam a se articular com temáticas de classe social, de etnia, de raça, de geração, de origem, de orientação sexual (entre outras aparelhadas em sistemas de subordinação a depender do contexto social), em que a interseccionalidade aparece como uma dimensão fundamental em perspectivas individuais, coletivas e culturais, revelando relações de poder existentes e suas manifestações.

No que tange à perspectiva relacional de gênero, Scott (1995) aponta que uma vez que o termo está ligado às construções sociais do papel de homens e mulheres que influenciam relações de poder, o conceito tem o papel de utilidade analítica, na medida em que questiona as formas culturais refletidas nas diferenças entre os corpos sexualizados e na forma como essas diferenças se dão nas relações hierárquicas entre homens e mulheres (SCOTT, 1995). Assim, o entendimento de

gênero enquanto construção relacional evidencia as identidades presentes e as posições sociais que não são restritas à dualidade feminino e masculino.

O conceito de gênero vem sendo discutido e problematizado por diversos autores (BUTLER, 2003; SCOTT, 1995), sobretudo no que se refere à naturalização da diferença entre os sexos e ao modo com o qual se expressa o caráter social das diferenças masculinas e femininas baseadas no sexo. A naturalização das diferenças entre homem e mulher através da imposição propriamente biológica atribui características próprias de masculinidade e feminilidade aos corpos (MUNIZ, 1992). O conceito de gênero e sua dimensão relacional, portanto, questiona, com base em sua utilidade analítica, as formas culturais refletidas nas diferenças entre os corpos e na forma como essas diferenças se dão nas relações hierárquicas de poder, desmitificando, portanto, a natureza das diferenças entre os sexos e expondo que homens e mulheres são produzidos socialmente (SCOTT, 1995). A noção de um sujeito de gênero “estável” deve ser problematizada, no sentido de não se falar a respeito de uma identidade de gênero, mas, sim, da maneira como tais identidades performam (BUTLER, 2003).

Nessa perspectiva, Conell; Messerschmidt (2013) salientam que a construção de uma masculinidade hegemônica acaba por “ditar” o comportamento que homens devem seguir na sociedade, seguindo um processo que classifica e define a performance a serem seguidas pelos sujeitos ditos masculinos e que se relaciona com a experiência social desses corpos e do papel masculino na sociedade. A masculinidade hegemônica se distinguiu das masculinidades subordinadas não por uma questão estatística, em que uma minoria dos homens talvez a adote, mas por uma questão certamente normativa, em que se incorporavam formas “honradas” de ser homem e exigências de posicionamento masculino para que seja legitimada a dominação dos homens sobre as mulheres (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013).

A discussão da masculinidade pelo viés interseccional evidencia, portanto, que as masculinidades são diversas e construídas de acordo com a inserção do homem na estrutura social, política, econômica e cultural, acarretando o surgimento de masculinidades alternativas ou subordinadas ao modelo dominante (CECCHETTO, 2004). As masculinidades são construídas, reproduzidas e

recriadas em todos os setores da vida em sociedade, sendo que o campo de disputa pelos discursos hegemônicos, ou a eles contrários, também é cultural e educacional. Para Saffioti (2011), numa certa instância, uma gramática sexual regula não apenas relações homem-mulher, mas também relações homem-homem e relações mulher-mulher.

A performance de uma masculinidade hegemônica, tida como modelo central de masculinidade, é associada à virilidade e construída dentro de uma perspectiva heteronormativa, patriarcal e machista que reverbera por muitos séculos entre as estruturas sociais e a subjetividade dos sujeitos (CONNELL, 1995). Aqui vale apontar a perspectiva de Bourdieu (1998) que tratará por violência simbólica aquilo que impõe como legítimas e naturais significações impostas por relações de poder. Desse modo, na medida em que as relações de poder estabelecidas entre o masculino e o feminino são construídas através da ideia de definição social dos corpos, como consequência assiste-se a uma representação dominante (BOURDIEU, 1998).

Nesse sentido, Almeida (1996) salienta que a masculinidade hegemônica tem sido reproduzida como modelo central de masculinidade, mesmo que a diversidade de experiências e identidades dos homens apontem no sentido da existência de várias masculinidades. Assim, como define Almeida (1996), as masculinidades subordinadas não são versões excluídas, existem na medida em que estão contidas na hegemônica, são como que efeitos perversos dessa, e lá estão potencialmente. Nesse contexto, o patriarcado definirá uma ordem de gênero na qual a masculinidade hegemônica se consagrará como superior ao feminino e às masculinidades subordinadas. A masculinidade hegemônica enquanto modelo cultural ideal e, muitas vezes, não atingível, exerce, portanto, um efeito controlador sobre homens e mulheres (ALMEIDA, 1996).

Essa associação automática do homem à masculinidade hegemônica pode obscurecer a necessidade de um maior aprofundamento quanto à existência de outras identidades masculinas. A escassez de estudos que problematizem possíveis hierarquias em relação às masculinidades tende a invisibilizar a existência de determinadas manifestações sociais advindas dos homens, e, conseqüentemente, obscurece a relação entre masculinidades e proteção social, criando, portanto, um

obstáculo em relação a perspectiva de gênero nas políticas sociais. Aliado a isso, o aprofundamento no que se refere à temática das masculinidades pode evidenciar as desigualdades presentes entre as próprias mulheres. A “naturalização” da relação entre mulheres e cuidados, que invisibiliza e desresponsabiliza o homem e o masculino dessa esfera, expressa a necessidade de se reconhecer as desigualdades de poder existentes que reforçam estigmas de gênero e que são parte de estruturas de poder socio-historicamente construídas.

Para tal, tendo como foco deste estudo a transversalidade de gênero a partir da presença de masculinidades plurais no âmbito escolar e, considerando a discussão em relação a perspectiva das políticas sociais, que tendem a responsabilizar as mulheres pelo cuidado, ao mesmo tempo que podem invisibilizar e/ou desresponsabilizar os homens dessa esfera, o próximo item visa contextualizar o conceito da interseccionalidade e sua estreita relação com o feminismo negro.

2.2. Contextualizando o conceito

Na busca por um maior aprofundamento da perspectiva transversal de gênero no âmbito escolar, com foco na presença dos homens no âmbito escolar, vale ser destacada a contextualização do conceito da interseccionalidade e suas bases no feminismo negro. Como salienta CRENSHAW (2002), tal conceito permite compreender os múltiplos sistemas de dominação, bem como a forma como distintas categorias operam juntas, para além da dominação de classe social, constituindo políticas e instituições que afetam a vida dos sujeitos, potencializando ou limitando a trajetória dos mesmos no contexto social. Para Crenshaw (2002), o racismo, o patriarcado, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as possibilidades relativas.

A autora enfatiza ainda que a multiplicidade de categorias identitárias de análises que abordam a temática da interseccionalidade não podem fugir a sua fundamentação essencial que é de análise estrutural e crítica política nos contextos de aplicação da expressão (CRENSHAW, 2012). Nesse contexto, a autora salienta o reconhecimento das origens das interseccionalidades presentes nas lutas e falas de tantas mulheres negras.

Autoras como Angela Davis, Patricia Hill Collins, além da brasileira, Lélia Gonzales, entre outras, produziram críticas na perspectiva interseccional como um projeto de conhecimento de múltiplas formas de opressões e, portanto, de luta política.

Nessa perspectiva, Birolí; Miguel (2015) salientam que os avanços do feminismo negro conduziram a uma nova abordagem acerca das mulheres no mundo e a novos paradigmas na produção de conhecimento na perspectiva de gênero, raça e classe, evidenciando, portanto, outras experiências e vivências das mulheres e na posição relacional existente entre as mulheres. A partir daí mulheres negras trabalhadoras passaram a construir reflexões sobre a sua própria condição, desconstruindo modelos e visões unilaterais a respeito dos movimentos feministas (BIROLI; MIGUEL, 2015).

Em relação às análises que problematizam hierarquias entre mulheres, hooks (1984) levanta a questão de que as identidades de raça e de classe criam diferenças em qualidade de vida, status social e estilo de vida que prevalecem sobre a experiência comum que as mulheres partilham. Nesse ponto, a categoria gênero não pode ser constituída enquanto uma categoria universal em que a posição da mulher negra acaba sendo colocada como um “detalhe” da questão geral da mulher.

Birolli; Miguel (2015) ressaltam que o feminismo negro não reduz ou suspende o peso da categoria gênero, mas sim, obriga-o a um reposicionamento, na medida em que a divisão sexual do trabalho impacta mulheres (e homens) de maneira diferenciada e em maior ou menor grau e que precisam ser analisados considerando o contexto social inserido (BIROLLI; MIGUEL, 2015).

Desse modo, hooks (1984) aponta que as complexidades de hierarquias de poder não se esgotam no gênero, mas expõe os limites e as contradições dos movimentos feministas, uma vez que o reconhecimento de uma dada estrutura de poder pode obscurecer outras estruturas interpostas. Nas palavras de hooks (1984), a estrutura de poder é algo que está ao seu alcance desigualmente, uma vez que as escolhas possíveis no próprio sistema as posicionam diferentemente na corrida pelos lugares estabelecidos de prestígio.

Nesse contexto, Birolli; Miguel (2015) apontam que grande parte da literatura contemporânea expõe o conceito de interseccionalidade ao expressar

diferentes e múltiplas formas de opressão, embora seja diversa também sua apropriação teórico-metodológica. Entretanto, é notável que a definição do conceito se deu na interface entre a academia e a luta política dos movimentos sociais. Collins (2015) aponta que os estudos sobre interseccionalidade se organizam numa perspectiva “guarda-chuva”, localizados de formas diversas e se expressando sob diferentes perspectivas e em contextos sociais diversos.

Entretanto, ao mesmo tempo em que a interseccionalidade tem um grande potencial teórico metodológico, Collins (2015) aponta que os estudos ditos interseccionais têm dado pouca ênfase no que se refere às desigualdades sociais, o que aproximaria mais essa abordagem das preocupações que consideram as relações de poder existentes. Tal fato se daria devido à amplitude do conjunto de estudos interseccionais na contemporaneidade que estão sendo ressignificados. E o reconhecimento da diversidade de tais estudos é que, segundo Collins (2015), raça, classe, gênero, sexualidade, etnicidade, nação, habilidade e idade operam não de forma unitária, como entidades mutuamente excludentes, mas como fenômenos que se constroem reciprocamente, e, como tal, dão forma a desigualdades sociais complexas (COLLINS, 2015).

Assim, a noção de interseccionalidade permite compreender os múltiplos sistemas de dominação. Diferentes categorias operam juntas para além da dominação de classe social, constituindo políticas e instituições que afetam a vida dos sujeitos, potencializando ou limitando a trajetória dos mesmos no contexto social (CRENSHAW, 2002). Para Crenshaw (2002), o racismo, o patriarcado, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as possibilidades relativas.

No entanto, Collins (2009) aponta para a tensão desencadeada no feminismo negro em que a vivência das mulheres negras não é reconhecida na produção do conhecimento. Por isso, expressar-se acerca desses temas não têm sido uma tarefa fácil para as mulheres negras, uma vez que suas vivências vêm sendo interpretadas pelos brancos. Nesse contexto, o pensamento feminista negro pode ser subjogado, sobretudo por não ser considerado produção de conhecimento (COLLINS, 2009).

No entanto, ao mesmo tempo, Werneck (2010) salienta que a ideia de que as mulheres negras são um grupo homogêneo evidencia relações de poder em que

há um maior destaque para determinadas características, obscurecendo o repertório de outras identidades e feminilidades. Para Werneck (2010), esse efeito tem origem na escravidão, uma vez que há uma tensão produzida nas relações de poder entre o olhar do dominador sob o dominado e, conseqüentemente, o apagamento de outras diversidades e resistências exercidas pelas mulheres negras.

Collins (2012) destaca a importância de se refletir acerca do processo diásporo, em que pessoas viveram a experiência da escravidão, do colonialismo, do imperialismo e da imigração forçada, levantando a uma importante reflexão sobre a história do povo negro. Assim, não se pode dizer que o movimento negro é unificado, produzindo luta por meio de consensos absolutos. Aqui vale ressaltar a reflexão de Collins (2012) ao abordar que ao contrário do consenso, o debate coletivo entre mulheres negras parte de desafios comuns, embora as respostas a essas questões sejam marcadas por tensões. Como aponta Collins (2012), é importante que se atente para o fato de que as diferenças existentes entre as mulheres negras acabam por produzir diferentes padrões de conhecimento experiencial que, por sua vez, produzem reações diversas diante de questões como racismo e sexismo.

Aqui vale a compreensão de outras categorias relevantes para a análise das desigualdades de gênero e de como essas não podem ser reduzidas em relação ao contexto histórico que reproduziu distintas hierarquias de poder e, conseqüentemente, formas estruturais de racismo. Nesse ponto, hooks (2015) aponta para a forma como os discursos feministas ecoam a vivência das mulheres brancas (sendo elas formuladoras da teoria feminista), mesmo tendo pouca ou nenhuma compreensão acerca dos impactos psicológicos desencadeados pela posição de classe, raça e sexualidade em uma sociedade capitalista de supremacia branca.

No caso do Brasil, Gonzalez; Hasenbalg (1982) refletem acerca da transição do regime de escravidão para a sociedade capitalista, em que, mesmo com o rompimento da escravidão institucionalizada, o povo negro ainda vivenciou uma experiência brutal permeada por inúmeras desigualdades estruturais. A partir dos anos 1970 foram sendo definidos coletivos negros brasileiros que contavam com a presença de mulheres de origem popular que conseguiam acesso à universidade,

como no caso de Lélia Gonzales, uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado de 1978. Aqui cabe ressaltar que, diferentemente dos movimentos socialistas, a questão de gênero não era necessariamente colocada como o foco nos movimentos negros, mas sim, a dimensão da raça. Assim, coloca-se o desafio de produzir conhecimento sem que seja desconsiderada a vivência da mulher negra (BIROLI; MIGUEL, 2015). Nesse sentido, Collins (2015) aponta para a legitimidade dada aos projetos coletivos de justiça social que foram gestados no feminismo negro, em um ambiente de produção de conhecimento que ainda não encontrava lugar de valorização na academia.

Neste contexto, Gonzalez; Hasenbalg (1982) apontam para o quão recente é o tema da racialidade nos debates acadêmicos brasileiros, diferentemente de outros países como os EUA, em que a categoria da raça já se fazia presente nos estudos de ciências humanas e sociais.

Nesse sentido, vale ressaltar que uma das principais contribuições do feminismo negro no Brasil foi justamente questionar a visão eurocêntrica e universal das mulheres, na qual o feminismo branco “homogêneo” predominante se fundamentava, desestabilizando, portanto, alguns dos pressupostos configurados pelo feminismo existente até então.

No que se refere à dominância de mulheres brancas nos movimentos feministas brasileiros, Carneiro (2003) aponta que uma evidência dessa questão é a problematização acerca da concepção cristã, onde a mulher teria surgido da costela do homem. Esse elemento da religião cristã tão presente na cultura europeia, não está presente nas religiões de matriz africana e indígenas, por exemplo. Nesse caso, a autora ressalta que não se trata de compreender os movimentos feministas brancos de maneira oposta ao feminismo negro, uma vez que ambos contestam práticas discursivas de dominação, mas sim que mulheres brancas e negras possam trabalhar em conjunto para práticas e discursos de vivências feministas não racistas.

Para Brah (2006), mulheres da classe trabalhadora, por exemplo, compreendem grupos muito diferentes de pessoas tanto dentro, quanto entre diferentes formações sociais. Ainda para a autora, quando tratamos de categoria, não podemos dar a essa um sentido unificado tal como “variáveis independentes”,

uma vez que a opressão de cada uma é, ao mesmo tempo, constituída e constitutiva de outra.

Nesse sentido, Oliveira (2018) aponta para a necessidade de se pensar em um feminismo plural, sobretudo a partir da perspectiva das mulheres negras. Para a autora, o feminismo negro desconstrói o estigma da feminilidade, uma vez que resgata uma nova versão da relação da mulher com o espaço público. Às mulheres brancas recai o mito de uma feminilidade envolta por características como a fragilidade, a passividade e o espaço doméstico. No entanto, vale ressaltar que as mulheres negras que foram escravizadas realizavam as mesmas atividades dos homens, sendo exigido delas a mesma força física. No entanto, a violação dos corpos das mulheres negras era uma prática constante dos senhores em relação às escravas. Além disso, a própria questão da função social da maternidade não contemplava mulheres negras, pois a reprodução dessas seria um instrumento aplicado pela classe proprietária para a ampliação da força de trabalho escrava (OLIVEIRA, 2018).

Desse modo, torna-se importante a formulação de estratégias com base na compreensão em como as categorias se interconectam e articulam, considerando a perspectiva de que estruturas de classe, raça, gênero, sexualidade, entre outras, podem apresentar opressões em que cada categoria está inscrita dentro da outra.

Diante do exposto, a breve explanação acerca do conceito da interseccionalidade e suas bases no feminismo negro, busca fundamentar a existência das masculinidades plurais pelo viés interseccional e sua contraposição à masculinidade hegemônica, uma vez que na perspectiva relacional de gênero, informações sobre as mulheres implicam informação sobre os homens, e vice-versa (SCOTT, 1995). Desse modo, os estudos de homens e masculinidades possibilitam explorar suas manifestações em interface a outros marcadores sociais, evidenciando marcas corporais desencadeadas pelo (re)conhecimento de tais identidades e os espaços ocupados pelas mesmas.

2.3. Masculinidades subalternas e marcas corporais no contexto socioespacial

O corpo representa um conjunto de significados definidos por suas interseções culturais, sociais e políticas, e, conseqüentemente, suas interações estruturais. Desse modo, os sujeitos vivenciam simultaneamente conseqüências de múltiplos marcadores sociais utilizados para caracterizá-los e defini-los. Para Gonza (2019), o corpo é, portanto, a forma como cada sujeito se conecta com outros corpos e suas marcas são fundamentais para o entendimento da experiência espacial.

Considerando a perspectiva deste estudo acerca da manifestação das masculinidades pelo viés interseccional no âmbito escolar, a experiência corporal dos homens da escola pode ser uma potente fonte de análise de reprodução das desigualdades sociais no contexto das políticas sociais. Sob esse aspecto, manifestações de outras masculinidades, que se contrapõem à masculinidade hegemônica, podem ser representadas a partir das vivências corporais dos homens na escola, reprodutoras de identidades e evidenciadoras de hierarquias sociais presentes no espaço. Gonza (2019) salienta que o entendimento acerca desses “processos espaciais do corpo” deve partir da ideia de que determinados corpos são alvos de maior desigualdade que outros, embora corpos diversos estejam inseridos no mesmo meio cultural.

Os corpos e seus diferentes posicionamentos espaciais, vivenciados por múltiplas experiências, produzem diferentes subjetividades e se expressam por meio de diversas categorias identitárias. Para Gonza (2019), as pessoas vivenciam desigualdades distintas, e, nesse sentido, a conceitualização da interseccionalidade assume um sentido metodológico de modo a articular múltiplas categorias que atravessam tais desigualdades, constituindo, portanto, experiências diversas. Isso quer dizer que é a partir da recriação dos espaços que a perspectiva identitária atravessa as experiências do sujeito e, conseqüentemente, seus corpos (GONZA, 2019).

Na perspectiva da dimensão socioespacial, Kilomba (2019) reflete a respeito da metáfora da rainha. Além de uma metáfora do poder, a metáfora da rainha remete à ideia de que certos corpos pertencem a determinados lugares: uma rainha pertence

naturalmente ao palácio enquanto a plebe jamais poderá alcançar a posição de realeza, uma vez que está encerrada em seu corpo subordinado. Tal hierarquia introduz a ideia de que a negritude não significa só inferioridade, mas também se encontra fora do lugar, enquanto a branquitude significa estar no lugar e ser, portanto, superior (KILOMBA, 2019). A autora salienta que a diferença racial vem coincidir com uma diferença espacial em que uma mulher branca é habitante do centro, enquanto a negra, que está na periferia, deve permanecer à margem. Assim, relações de poder desiguais de raça estão articuladas às relações de poder desiguais entre os espaços (KILOMBA, 2019).

A segregação espacial envolve sujeitos e seus processos históricos e não estaria limitada apenas pela dimensão de classe social. É possível identificar diversas identidades sociais que marcam os espaços, e a dimensão racial é sua principal condicionante. Para Campos (2012), a segregação não pode ser vista como um fenômeno politicamente orgânico e homogêneo, pois reproduz uma desorganização social resultante de conflitos identitários.

Nesse ponto, Gonzalez; Hasenbalg (1982) destacam a naturalização dada às desigualdades sociais e como os espaços tais como as favelas e os cortiços são representativos na história brasileira, considerando a divisão racial de espaço. As autoras ainda destacam dois espaços tido como naturais às pessoas negras: a cadeia e o hospício.

Fanon (2008) utiliza a linguagem do trauma, ao falar de suas experiências cotidianas de racismo, indicando o doloroso impacto corporal, uma vez que no racismo o indivíduo é violentamente separado de qualquer identidade que o sujeito possa ter. Tal separação priva o indivíduo de sua própria conexão com a sociedade, inconscientemente pensada como branca.

Campos (2012) chama atenção para como a questão étnico-racial é demarcada no sistema de relações sociais. No modelo urbano-industrial brasileiro das primeiras décadas do século XX, os negros oriundos da escravidão ficavam sem função social, uma vez que as políticas de planejamento físico-territorial das cidades deveriam se adequar às demandas capitalistas. Essa rejeição aos negros terá reflexo nos arranjos do espaço urbano, uma vez que ao Estado coube a responsabilidade de ordená-los conforme os interesses da classe dominante. Assim,

pode-se dizer que a pobreza dos negros é fruto dos elementos que compõe a segregação das cidades. Por isso, é necessário pensar a segregação para além de questões econômicas, pois as cidades produzem valores, estigmas e preconceitos que impactam negativamente o espaço urbano, sobretudo de maneira diferenciada em relação aos atores sociais (CAMPOS, 2012).

Para ilustrar essa questão, Adorno (1995) explicita como a violência encontra-se enraizada historicamente nas relações étnicas e culturais da sociedade. O autor aponta, por exemplo, o confinamento dos cidadãos negros aos mais baixos degraus da hierarquia social, o que é revelado pelos baixos salários, a baixa escolaridade, as moradias mais precárias, entre outros fatores. Aliado a isso, são os negros que possuem o tratamento penal mais rigoroso e, em contrapartida, são os que enfrentam as maiores dificuldades de acesso à justiça (ADORNO, 1995).

Nesse sentido, Adorno (1995) aponta para o crescimento da chamada violência urbana e suas modalidades (roubos, mortes, estupros, sequestros), o que coloca em evidência os cidadãos suspeitos de tais práticas “delinquentes”. Em contrapartida, como forma de contenção desse caos urbano, as forças policiais assumem postura duramente repressiva. A partir daí, instaura-se a necessidade de contenção da violência a qualquer custo, nem que para isso seja necessário usar de uma violência ainda maior (ADORNO, 1995). É nesse contexto que determinados grupos sociais (expressos pela identidade de classe social, raça e etnia, entre outras) são situados perante a sociedade, evidenciando jogos de poder que colocam os mesmos na condição de sujeitos inferiores.

No contexto societário da realidade brasileira, a dimensão racial, sobretudo negra, constitui-se como uma especificidade de classe social. São os negros que registram, de acordo com os dados oficiais, as maiores desvantagens em todas as áreas sociais, tais como o acesso a saúde, educação, moradia, etc. Evidentemente, a “marca” étnico-racial é resultante de um processo histórico de longa data na sociedade brasileira. Assim, em outras palavras, esse processo afetará a representação socioespacial dos negros no espaço urbano, impondo limites e condicionantes no que concerne a inserção social dos mesmos (CAMPOS, 2012).

Mulheres e homens negros estão à margem e, por isso, fora do corpo principal. Entretanto, a ocupação da periferia não pode ser vista apenas como um

espaço de perda e privação, mas sim um espaço de resistência e possibilidade. Resistir à opressão e, portanto, estar à margem, é ter a capacidade de transformar e criar novos discursos e caminhos alternativos. A margem é tanto um local de repressão quanto um local de resistência. Como define Kilomba (2019), é o entendimento e o estudo da própria marginalidade que criam a possibilidade de devir como um novo sujeito.

Nessa perspectiva, Kilomba (2019) aponta que os discursos dos brancos se conservam como norma, fortalecendo uma hierarquia que determina quem pode falar. Como resultado, o trabalho dos negros, no geral, permanece fora do meio acadêmico. Nesse ponto, Kilomba (2019) chama atenção para a necessidade de descolonizar a ordem eurocêntrica do conhecimento, uma vez que as estruturas de validação que definem o que é válido e o que não é válido (ou o que é ciência e o que é acientífico) são controlados por acadêmicos brancos. Assim, qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento que dita o que é cientificamente verdadeiro tem sido constantemente rejeitada, resultando em relações desiguais de poder e de raça. Nesse contexto, os temas, paradigmas e metodologias da academia tradicional refletem os interesses políticos da sociedade branca. Se devido ao racismo as pessoas negras experimentam uma realidade diferente das brancas, os negros irão questionar, interpretar e avaliar a realidade de maneira diferente (KILOMBA, 2019).

Nesse sentido, Kilomba (2019) refletirá como conceitos de conhecimento e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade, sobretudo, racial. Como exemplo, a autora enfatiza que o espaço acadêmico não é neutro, pois é o branco que possui o privilégio de fala. Já para os negros essa fala tem sido negada. A autora vai mais além quando afirma que nesses espaços os negros têm sido descritos e classificados, sendo feitos de objetos e discursos estéticos e culturais predominantemente brancos. Nessa conjuntura, os negros raramente foram sujeitos de suas próprias histórias, simbolizando a falta de representação que a comunidade negra sofre. Kilomba (2019) enfatiza ainda que não é que os negros não tenham falado, a questão é que devido ao racismo, as vozes dos negros têm sido constantemente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido ou, ironicamente, têm sido representadas por pessoas brancas que se tornam

“especialistas” na cultura negra. Todo esse processo representa uma “ordem” colonial que violenta os negros (KILOMBA, 2019).

Connel; Pearse (2015) salientam que nos contextos de resistência de lutas pela colonização ou anticolonização lideradas por homens, as masculinidades violentas eram as mais valorizadas, nas quais reverberaram e naturalizaram ideais masculinos até que essas fossem questionadas. A própria colonialidade já valorizava estruturas hierárquicas que continham forte relação de privilégios entre homens e mulheres.

Sob esse âmbito, Oliveira et al (2003) refletem a respeito de como o homem branco hipermasculino e viril está intimamente correlacionado com a imagem de um dominador de animais que, por sua vez, se interliga com a nostalgia de uma invasão colonial. A expansão e exploração territorial são representativas no que tange à branquitude masculina, sobretudo em relação àqueles considerados cidadãos e, por isso mesmo, membros permanentes da hegemonia.

Desse modo, outros povos que não possuíam arranjos e padrões de gênero similares ao do patriarcado foram condenados e bloqueados pelo colonizador. Isso não significou que não existissem padrões nas relações de gênero anteriormente ao período de colonização, mas sim que esses eram vivenciados de outras formas e por meio de outros avanços. Pode-se dizer, portanto, que a colonização lançou influências significativas no que se refere aos padrões de masculinidades contemporâneas, sobretudo dado ao fortalecimento do patriarcado e da violenta relação desencadeada entre colonizadores e colonizado (CONNELL; PEARSE, 2015).

Nesse sentido, padrões de masculinidades podem ser produzidos nas micro e macro relações cotidianas, sendo constitutivos da estrutura desse sistema e, desse modo, não produtos de gênero, mas o gênero em si. Nessa perspectiva, entender o gênero como estrutura desse sistema, além de seus efeitos e reproduções é também vinculá-lo a outras relações, que envolvem raça, classe e outras categorias (CONNELL; PEARSE, 2015).

Nesse ponto, Viveros (2018) reflete que tais “ideais identitários” foram compartilhados entre os homens trabalhadores, devendo ser homens reconhecidos como cidadãos aqueles que atendessem a determinados padrões morais exigidos,

constituindo uma lógica patriarcal entre homens de diferentes classes e cuja essencialidade se baseava em uma “masculinidade moderna e civilizada”. Todavia, os que se beneficiam desse padrão eram aqueles brancos, europeus, heterossexuais e de classes superiores, uma vez que eram esses que impunham as regras morais que reproduziam privilégios (VIVEROS, 2018).

Viveros (2018) salienta que os processos recentes de democratização, em especial na América Latina e Caribe, ocorreram a partir do fortalecimento das bases patriarcais e da branquitude em que foram mantidas históricas estruturas racistas. Essa violência simbólica de raça e classe que marca os homens subalternizados, e da qual estes, segundo Viveros (2018), têm sido vítimas, tem se prolongado na violência político-militar e, da mesma maneira, tem sido transferida para novas formas de violências interpessoais dentro das mesmas comunidades (VIVEROS, 2018).

É esse do poder simbólico, em que a ordem do mundo e suas classificações e hierarquizações se perpetuam de maneira tão “aceitável”, que Bourdieu (2002) discutirá, em uma dimensão de gênero, a dominação masculina. Enquanto um tipo de poder simbólico, a dominação masculina se reproduz no mundo social e se legitima através de diferentes instituições sociais tais como o Estado, a família e a escola, entre outros campos. Bourdieu (2002) aponta que a dominação masculina é fruto da violência simbólica, que se perpetua suave e invisível para os dominados, mas que, paradoxalmente, é reconhecida tanto pelo dominante como pelo dominado. A naturalidade da dominação masculina é incorporada ao mundo através do habitus dos agentes, funcionando como um esquema de percepção, pensamento e ação. Desse modo, assim como ocorre nos sistemas de poder simbólico, em que o mundo é construído através de processos de classificação e hierarquização, a dominação masculina também opera nesse mecanismo de diferenciação. Por isso, a ordem masculina se estabelece através dos corpos e pela separação do mundo feminino (e materno), no qual a virilidade se torna a representação da negação da parte feminina do masculino (BOURDIEU, 2002).

Assim, há de se reconhecer que marcadores sociais como classe social, raça, cor, etnia, origem, orientação sexual, geração, entre outros, podem estar presentes de formas distintas em identidades sociais sendo, portanto, decisivos no modo como

determinados grupos de homens podem vivenciar discriminações e vulnerabilidades sociais. Assim, compreende-se que a perspectiva da interseccionalidade poderá orientar reflexões sobre os diversos arranjos nos quais formas específicas de vulnerabilidades e discriminações se manifestam e estruturam desigualdades sociais (MONTEIRO; CECCHETTO, 2011).

Seguindo essa reflexão, para Crenshaw (2002), o conceito de interseccionalidade está para além de reconhecer os sistemas de opressão advindos dessas múltiplas identidades, pois visa de maneira transdisciplinar a compreensão da forma complexa com que essas identidades operam integralmente na lógica de produção e reprodução das desigualdades sociais. Portanto, o conceito de interseccionalidade não consiste em focar apenas no processo de hierarquização de categorias como sexo/gênero, classe, raça, etnia, geração, deficiência, orientação sexual, entre outras, mas sim, entender, através da interação dessas identidades, as lógicas imbricadas que produzem múltiplas formas de opressão (CRENSHAW, 2002).

Para uma melhor compreensão acerca das “masculinidades subordinadas” vale retomar a visão de Welzer-Lang (2001) em que a construção da masculinidade hegemônica cria relações de poder não só entre homens e mulheres, mas também entre os próprios homens, gerando uma hierarquização de identidades de gênero. Assim, a construção do masculino, como aponta Welzer-Lang (2001), se dará para além das desigualdades de poder dos homens em relação às mulheres, mas também na relação dos homens com outros homens. Essa hierarquia masculina, com seus símbolos e códigos de conduta, ocasiona a distinção do que o autor chama dos “pequenos homens” em relação aos “grandes homens”, em que o segundo grupo exerce maior poder sobre o primeiro. Assim, aqueles homens que correspondem aos ideais de masculinidade hegemônica ganharão o status de “grandes homens”, normalmente brancos, heterossexuais, viris e ricos, enquanto aqueles que não correspondem a esse “ideal” seriam os “pequenos homens” (WELZER-LANG, 2001).

Nesse sentido, Honório (2012) salienta que o corpo e a sexualidade são categorias essenciais para se pensar a construção do masculino. Pesquisas etnográficas acerca da construção do corpo masculino e o ato de se fazer homem

apontam como a valorização da resistência à dor funciona como prova de virilidade em várias culturas, constituindo-se como um rito de passagem de menino para homem. Nesse código corporal, a resistência à dor e ao sofrimento marca o corpo masculino, não só em contraste com o feminino, mas também no contraste com outros homens a partir de parâmetros masculinos evidenciados pelas marcas corporais. Desse modo, tais marcas evidenciam uma experiência heroica e valente que expressa uma história especificamente masculina, simbolizando, a partir de uma prova física, uma dada posição social (HONÓRIO, 2012).

Desse modo, as relações entre homens são estruturadas nas imagens hierarquizadas da relação entre homens e mulheres. A virilidade, além dos privilégios que traz aos homens, é também uma estratégia de resistência, pois os homens que não podem provar sua virilidade correm o risco de serem associados às mulheres (WELZER-LANG, 2001) e condicionados à posição de masculinidade subordinada. Para ilustrar essa questão, Bourdieu (2002) argumenta que a virilidade tem uma concepção relacional na medida em que é construída diante de outros homens, para outros homens e contra a feminilidade.

Nesse sentido, os efeitos de dominação dos homens em relação às mulheres trazem consequências aos ideais das masculinidades. Diante dos conflitos e ambiguidades que caracterizam a diversidade de masculinidades existentes e historicamente situadas, a hegemônica é aquela construída em contraponto a uma feminilidade hegemônica. Entretanto, a construção dessa masculinidade hegemônica gera tensões em relação às masculinidades subordinadas (VIVEROS, 2018). Desse modo, a masculinidade hegemônica acaba por subordinar mulheres e homens não brancos ao associar-se à branquitude, contribuindo para a manutenção de uma dominação masculina branca sobre outros grupos de homens (VIVEROS, 2018).

Viveros (2018) ressalta que embora a dominação masculina seja estrutural, é também um processo paradoxal, historicamente determinado e dinâmico no qual as variáveis não são aditivas, mas distintivas. A autora aponta ainda que a dominação masculina branca, envolta pelos símbolos e idealizações de uma masculinidade hegemônica, não é exercida a partir da soma de certas condições, mas sim a partir de uma determinada forma de “habitar” o gênero, a classe, a raça,

a idade, a nacionalidade, etc, como relações sociais que se coproduzem (VIVEROS, 2018).

Nesse sentido, homens subalternos com frequência são dominados por homens brancos, ricos e heterossexuais, e, desse modo, podem lançar mão da violência entre si e contra mulheres objetivando uma suposta emancipação. Os estereótipos associados aos homens não brancos podem fazer dessa suposta emancipação uma ilusão, em que tal vantagem é, segundo Connell; Pearse (2015), concedida aos homens como grupo pela manutenção de uma ordem desigual.

Todavia, essa vantagem é distribuída de forma desigual entre os homens, de modo que, considerando a posição social ocupada por eles, os benefícios ecoados são pouco ou quase nada aproveitados pelos homens subordinados. Por isso, a partir da manutenção dessa ordem desigual, não é estranha a indicação de que homens subalternos/subordinados busquem uma aproximação ao modelo de masculinidade hegemônica com o intuito de estabelecer “vantagens” na ordem social. Esse mecanismo funcionaria até mesmo no sentido de proteção em nome de um dividendo patriarcal oferecido, segundo Connell; Pearse (2015), em forma de autoridade, respeito, serviços, segurança, moradia, acesso ao poder institucional, apoio emocional, prazer sexual e controle sobre o próprio corpo.

Se alguns grupos de homens mantêm um nível hierárquico de poder em relação a outros homens, isso pode contribuir para que determinadas desigualdades e/ou potencialidades presentes entre esses homens permaneçam invisíveis no que concernem às políticas sociais. Desse modo, as políticas sociais acabam por assumir os homens de maneira genérica, conferindo a eles o mesmo grau de poder, configurando, portanto, uma identidade estática do homem, ou seja, uma ideia de que o homem está confinado à masculinidade hegemônica (BARKER, 2010). Fato esse que pode contribuir para uma invisibilidade masculina nas políticas sociais e uma reiteração de responsabilidade dos cuidados às mulheres pobres.

Na perspectiva de outras identidades possíveis em um diversificado universo de masculinidades, a análise acerca dos cuidados (de si e da prole) dos homens da classe trabalhadora (pobres, negros e de origem nordestina), presentes majoritariamente nas famílias atendidas pela escola pública, pode dar indícios de

como as masculinidades subalternas se relacionam com as políticas sociais, no caso deste estudo, a política de educação.

Para Silva Júnior; Brito (2018), embora no campo da educação ainda estejam em desenvolvimento pesquisas sobre homens e masculinidades, em especial no que tange às temáticas de gênero e sexualidade, as interlocuções presentes refletem uma multiplicidade de sentidos acerca da presença do masculino nas instituições escolares. De todo modo, os autores ressaltam que as escolas representam ricos espaços de performance das masculinidades e, conseqüentemente, de questionamentos em relação aos sentidos do masculino de modo a problematizar o discurso hegemônico e viabilizar outras identidades presentes no espaço escolar.

Nesse contexto, no próximo item será lançada luz sobre a identidade do homem negro, considerando que tal identidade se fez presente no campo empírico deste estudo. Para Silva Júnior; Camilo (2023), as masculinidades negras podem ser compreendidas como subalternas por não atenderem ao modelo ideal marcado pelo homem branco. Para os autores, questionar o domínio hegemônico que tende a manifestar as masculinidades como um modelo universal, contribui para elucidar narrativas que se contraponham aos discursos hegemônicos, revelando as tensões geradas entre as subordinações impostas por tais discursos a determinados grupos de homens (SILVA JÚNIOR; CAMILO, 2003).

Se as masculinidades negras podem ser plurais, também distintas perspectivas teóricas podem ser pensadas a seu respeito, de maneira que fica evidente a necessidade de visibilidade dos homens negros nas políticas sociais, sobretudo como contraponto à centralidade de mulheres negras na provisão do trabalho de cuidado e doméstico não remunerado. Assim, os homens negros podem ser atravessados por diversas categorias relacionadas a classe, sexualidade, origem e geração, mesmo que o próprio debate acadêmico, por vezes, o generaliza como cis-hétero, sudestino e urbano, o que será melhor abordado no próximo item.

2.4. O homem negro: evidenciando a dimensão racial

“O homem negro não é um homem” (Fanon, 2008). Em seu livro *Pele negra, máscaras brancas*, Fanon aborda a existência do corpo negro a partir de uma zona do “não ser” partida do olhar do branco. Se o homem branco encarna a versão “universal” de homem, o que resta ao homem negro? Fanon (2008) reflete que para ascender à condição do homem branco o homem negro buscará usar máscaras brancas como forma de ascensão “de ser”.

O desprivilégio racial apontado por Fanon (2008) é vivido nas dimensões de classe, gênero, sexualidade, cor da pele, nacionalidade, entre outras, e essa zona do “não ser” permite, portanto, conexões com os recentes estudos interseccionais. Isso quer dizer que, nessa “zona do ser” heterogênea, o privilégio racial é atravessado por outras categorias de poder.

Ballestrin (2013); Maldonado – Torres (2016) salientam que o mundo contemporâneo está intrinsecamente associado à experiência colonial em que a existência social se baseia na perspectiva da raça de maneira material e subjetiva. A colonização do Europeu, portanto, não possui somente uma lógica de exploração, mas também de desumanização dos colonizados. Os estudos raciais surgem, assim, com a proposta de criticar esse processo de “desumanização” em que a leitura de raça e do racismo é o principal alicerce estruturante das hierarquias sociais.

Silva Júnior; Borges (2018) apontam que esse processo de hierarquização social cria expectativas e subjetividades relacionadas aos sujeitos sociais, estabelecendo um conjunto de normas que as sustente. No que tange ao homem negro, os autores indicam que os processos de colonização que subalternizaram esse grupo masculino ainda fazem parte da subjetividade social, contribuindo, desse modo, para a identidade do macho negro.

Souza (2017) aponta que os homens negros possuem os índices mais baixos de escolarização, maior evasão escolar, aproveitamento escolar inferior em relação aos brancos, além de ingresso mais tardio de ensino. Essas questões relacionadas à escolarização do menino negro refletem também no ensino superior e na pós-graduação, em que o índice de acesso de homens negros se apresenta significativamente baixo. O autor salienta que uma das possíveis explicações desses fenômenos se daria pela relação entre a escola e o menino negro. Nessa relação,

Souza (2017) destaca a subalternização dada a cultura afro-brasileira em sala de aula, em que as imagens dos negros aparecem de maneira estereotipada nos discursos escolares. O desinteresse da escola pelo menino negro seria um mecanismo discriminatório pois seu corpo não seria visto como “merecedor de investimento”, constituindo, portanto, o fracasso educacional desse grupo.

Nessa perspectiva, espera-se que sejam cumpridos determinados papéis sociais. A circulação do negro é restrita a determinados espaços sociais, por exemplo. Assim, quando o negro “ousa” sair do seu lugar ele será obrigado a retornar para o seu espaço “natural”, ou seja, a zona do “não ser” (FANON, 2008), e isso se dá por meio da violência simbólica ou física. Souza (2017) salienta que a existência de intelectuais negros seria, portanto, uma afronta à supremacia branca e uma fonte de potência para os jovens negros.

Fanon (2008) estabelece a ciência como parte do sistema opressor, sendo ela despolitizada e à serviço do homem e, portanto, expressa de maneira preconceituosa e estereotipada. Nessa perspectiva, Kilomba (2019) aborda o instrumento colonizador do ensino da falar e da escrever a partir da perspectiva do colonizador. Os grupos oprimidos somente são ouvidos se enquadrarem ideias e linguagens a formas confortáveis para o grupo dominante. A elaboração intelectual do mundo contemporâneo produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produção de conhecimento padrão, que definem uma lógica de dominação capitalista e eurocentrada.

O modo de produzir conhecimento é, portanto, originário do eurocentrismo, ou seja, oriundo de um pensamento burguês europeu. Assim, a elaboração intelectual reproduz uma perspectiva de conhecimento e produção de conhecimento que evidenciam o caráter hegemônico de poder. Tal perspectiva de conhecimento reproduz um saber universal que invisibiliza outros saberes e acoberta relações sexistas e raciais de poder existentes na sociedade (BALLESTRIN, 2013).

Nesse sentido, para Fanon (2008), a experiência do negro será sempre dada pelo olhar do branco, em que o racista cria o inferiorizado. A invenção do negro como um ser inferior é produto do corpo negro que está preso à natureza, aos instintos selvagens, à sexualidade, à ameaça em potencial e é reduzido à não existência, ao silêncio. Nesse caso, mesmo quando o negro está presente, ele está

também ausente, seu corpo não produz individualidade nem essencialidade. Por isso, todos os negros são vistos como iguais e tal generalização é reproduzida como uma ameaça em potencial (FANON, 2008).

Nesse ponto, Kilomba (2019) chama atenção para a necessidade de descolonizar a ordem eurocêntrica do conhecimento, uma vez que as estruturas de validação que definem o que é válido e o que não é válido (ou o que é ciência e o que é acientífico) são controladas por acadêmicos brancos. Assim, qualquer forma de saber não enquadrada na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido constantemente rejeitada, resultando em relações desiguais de poder e de raça que ditam a norma do que é cientificamente verdadeiro. Nesse contexto, os temas, paradigmas e metodologias refletem os interesses políticos da sociedade branca. Se devido ao racismo as pessoas negras experimentam uma realidade diferente das brancas, os negros irão questionar, interpretar e avaliar a realidade de maneira diferente (KILOMBA, 2019).

Nessa perspectiva, Souza (2017) salienta que a “socialização subalterna” pode criar experiências que abalam a psique do homem negro, pois ele “responderia” com baixa expectativa sobre a própria vida para “adaptar-se” aos estereótipos racistas. O autor salienta que o investimento em educação no homem negro como grupo social não é visto como válido, sobretudo no que tange à perspectiva profissional cuja esfera envolve possibilidades e recompensas (SOUZA, 2017).

Nesse sentido, o autor elucida que não é por acaso que os homens negros estão confinados ao desempenho de atividades braçais com pouco status social e que, muitas vezes, envolvem perigo, uma vez que as atividades intelectuais não são reconhecidas como próprias para o homem negro. Tal dinâmica é denominada por Souza (2017) como uma espécie de “divisão masculina racial do trabalho”.

Discutir sobre o povo negro nos contextos de sociedades colonizadas e a partir das experimentações cotidianas advindas do racismo e seus efeitos em corpos negros, torna-se essencial para a reflexão acerca das masculinidades negras. A perspectiva teórico-analítica a partir da experiência e da vivência originadas no feminismo negro, que resgata a dimensão subjetiva, questionando estereótipos

racistas e sexistas, também cabe na reflexão sobre a formação da masculinidade negra.

Silva Júnior; Borges (2018) enfatizam que abordar masculinidades negras é falar sobre sofrimento, dor, autoestima e subalternização da existência. Desde criança o menino negro aprende a corresponder a características subjetivas impostas pela raça, como o uso da força e o desempenho no esporte. A identidade do homem negro é vista, nas palavras dos autores, como forte e pouco inteligente, o que o tornaria biologicamente apto para o trabalho braçal e a prática de esportes, além de sexualmente bem-dotado e sempre pronto para o ato sexual.

Nesse sentido, Barreto (2022), refletindo acerca de sua própria masculinidade negra, aborda a seguinte questão: é possível pensar em uma masculinidade negra feminista? O corpo negro foi submetido a séculos de escravidão, de modo que a abolição não deu emancipação completa a esse corpo. Na contemporaneidade, ainda se mantém estruturas hierárquicas étnico-raciais e de gênero originadas pela sociedade escravista. Nesse ponto, Barreto (2022) indaga até que ponto essas estruturas marcaram a formação da masculinidade negra, acarretando na reivindicação de uma “masculinidade satisfatória” baseada em uma masculinidade patriarcal, sexista, supremacista, falocêntrica e branca.

A escravidão desumanizava o negro, tratando-o como mercadoria e propriedade do escravizador que utilizava da força e da violência para obter sua força de trabalho. Nesse processo de transformação do corpo negro em mercadoria, Barreto (2022) trará uma importante reflexão a respeito da violência sexual perpetrada por parte dos escravizadores em relação às escravas. Mesmo que no sistema escravista a exploração tenha ocorrido tanto com os homens quanto com as mulheres escravizadas, com elas a exploração era ainda pior, uma vez que não eram apenas açoitadas e mutiladas, como também estupradas. Aqui vale o apontamento de que o estupro era uma arma de dominação que tinha como objetivo reprimir a resistência das mulheres escravizadas e, conseqüentemente, desmoralizar seus companheiros (BARRETO, 2022).

Nessa perspectiva de submissão dos corpos negros que se alimenta o sexismo marcado na “cultura brasileira” (cultura essa imposta pelo invasor colonial). Nela, corpos negros femininos e masculinos são construídos de maneira

diferenciada, tendo a mulher negra seu corpo transformado em objeto a ser explorado pela supremacia branca, racista e sexista, marcando, portanto, sua desumanização. Para além desse aspecto, a mulher negra, simultaneamente, tem o mesmo corpo cobiçado e invisibilizado como objeto da supremacia branca quando ocupa o lugar da doméstica. Desse modo, esse lugar associado à figura da mucama escravizada, ocupado pelas mulheres negras está atrelado a sua força de trabalho, sendo também reduzido e explorado. Outra visão atrelada ao corpo da mulher negra é a figura da mãe, em oposição à figura da mucama mulher. Na perspectiva da mãe, para Barreto (2022), a única função desse corpo negro feminino é do cuidado maternal, sendo negada qualquer agência de sexualidade e desejo que esse corpo feminino possa ter.

Já em relação ao homem negro, Barreto (2022) salienta que o sexismo se articula de outra forma, estando ligado, principalmente, à questão sexual e ao pênis. No final do século XIX, o pênis negro se tornou um ponto de referência para as relações que seriam estabelecidas entre os homens negros e os homens brancos. Desse modo, ao ter seu pênis racializado, a inteligência dos homens negros foi avaliada pelo padrão hegemônico da branquitude como inversamente proporcional ao tamanho de seu pênis. O homem negro foi, portanto, animalizado, uma vez que ele era antes um negro, e um negro não tem sexualidade, tem sexo e esse sexo se assemelha ao de um animal em comparação ao homem branco. Esse imaginário relacionado ao homem negro é reproduzido na literatura, cinema, novelas, jornais, etc. Tal estereótipo do negro macrofálico adentrou a subjetividade da cultura hegemônica, propagando-se como verdade durante muito tempo. (BARRETO, 2022).

Ao mesmo tempo, Souza (2009) indica que o homem negro sempre foi motivo de desconfiança e temor, sobretudo na história do Ocidente e da relação estabelecida nos primeiros contatos entre europeus e africanos. Nesse processo, o pênis negro foi medido, pesado e dissecado por cientistas, sendo guardado em recipiente com formol e exibido pela Europa. A masculinidade negra, portanto, representava uma ameaça ao homem branco.

Silva Junior; Camilo (2023) também discutem como noções decorrentes do negro africano detentor de um pênis grande em contraponto ao cérebro pequeno

ainda refletem no imaginário das masculinidades negras, sendo essas majoritariamente performadas no papel sexualmente ativo e dotado. Os autores destacam que no Brasil o homem negro é subalternizado e valorizado, pois, ao mesmo tempo que possui baixa escolaridade e os trabalhos mais precarizados, por outro, sua força e sexualidade são exaltadas e vistas como modelo de virilidade e potência (SOUZA JÚNIOR; CAMILO, 2023).

Souza (2009) salienta que as representações dos negros se mantêm na contemporaneidade. Nas mulheres, vê-se a imagem da negra trabalhadora e explorada; o protótipo da super mãe preta; a mulata assanhada e ferosa. Já o homem preto é vadio, preguiçoso, violento.

Silva Júnior; Borges (2018), ao investigar a vivência de alunos negros em escolas públicas, analisaram que a perspectiva falocêntrica do homem negro é constituída desde a infância, em que discursos sociais atribuídos ao “negão”, que associam o homem negro a uma hipervirilidade, são naturalizados desde muito cedo.

Nesse sentido, a associação entre seres humano de determinada cultura e animais é uma tônica presente no racismo e no processo de desumanização desencadeado pelo mesmo. A compreensão acerca da masculinidade negra em todo esse processo não significa que os homens negros não possam reproduzir violências sexistas e patriarcais em relação às mulheres, mas é importante o entendimento de como ela foi formada de maneira desumanizada e violenta. Dessa forma, para pensar em masculinidades negras alternativas (que tenham influência do feminismo negro) é preciso o entendimento de que o homem negro, para ter sua subjetividade aceita, precisa reproduzir, conscientemente ou não, os hábitos racistas da supremacia branca (BARRETO, 2022).

Veiga (2019) analisa que sendo impossível um homem negro deixar de ser um homem negro, e, considerando que a lógica da masculinidade hegemônica é violenta e sustentada pelo patriarcado branco, o homem negro se transformará numa espécie de macho-beta. Nessa perspectiva, o papel de macho-alfa pertence, exclusivamente, ao homem branco, num processo em que o homem negro, nas palavras de Veiga (2019), negocia a autopreservação e o amor do sequestrador, incorporando seus códigos morais e comportamentais (VEIGA, 2019).

Aqui vale apontar a reflexão de Veiga (2019) a respeito dos garotos negros homossexuais e de como é comum esses negarem ou camuflarem sua sexualidade para se protegerem. Diante da premissa heterossexual da masculinidade hegemônica, os garotos negros e homossexuais estariam experimentando a diáspora pela segunda vez, posto que a homossexualidade estaria retirando a possibilidade de serem acolhidos e integrados novamente. Por isso, aderir à masculinidade heteronormativa seria, para esses garotos, uma forma de se protegerem e de serem acolhidos por seus pares, uma vez que afirmar a própria sexualidade implicaria em não ser aceito e, portanto, ficar desprotegido.

De todo modo, a afirmação ou negação da própria sexualidade implica dor e sofrimento (VEIGA, 2019). Silva Junior; Borges (2018) também refletem a respeito da exclusão do garoto negro e gay no ambiente escolar, na medida em que esse representaria uma vergonha à raça (negra) por desconstruir a imagem do “negão”. Imagem essa amplamente naturalizada no que tange aos discursos sociais do homem negro. Para os autores, o garoto negro e gay, portanto, muitas vezes, acaba por ameaçar o discurso vigente da virilidade do homem negro.

Fanon (2008) já apontava para os riscos dessa ilusão em que o homem negro, habitante do “não ser”, e, por isso, na tentativa de ser alçado à “zona do ser”, busca uma masculinidade satisfatória e patriarcal, que reproduz a cultura hegemônica branca. Entretanto, Barreto (2022) salienta o perigo inerente a tal “masculinidade satisfatória”, uma vez que o homem negro não é completamente aceito pelo patriarcado, mesmo que reivindique para si os mesmos privilégios da dominação masculina, afinal de contas, como ressalta Fanon (2008) “o homem negro não é um homem”, isso é, ele é um não humano.

Compreender que o homem negro não está desligado de sua raça e se faz definir pelo olhar colonial é entender os diversos papéis a ele associados. A associação do corpo negro a uma sexualidade animalesca e ao caráter preguiçoso, vagabundo, marginal, irresponsável e estuprador, entre outros, é uma forma de construção de imagens de uma dada masculinidade, de maneira que possa refletir a masculinidade branca e hegemônica.

No entanto, os homens negros, na busca pelo ideal hegemônico e patriarcal de masculinidade, que reflete a supremacia branca, precisa firmar sua dominação

sobre o outro, no caso as mulheres negras, na busca do status de masculinidade em que habita o homem branco. Desse modo, podemos dizer que o homem negro terá acesso aos privilégios do patriarcado de maneira limitada, uma vez que, como aponta Fanon (2008), o negro não é considerado homem. Aqui vale ressaltar que as mulheres negras, por não serem brancas e nem homens, ocupam um lugar difícil na sociedade patriarcal, representando a antítese da masculinidade e da branquitude. Nessa perspectiva, enquanto as mulheres brancas oscilam, pois embora mulheres são brancas, tal oscilação pode ser adaptada aos homens negros, pois mesmo sendo negros, são homens. Desse modo, os homens negros que buscam reivindicar uma “masculinidade satisfatória” o buscam através da dominação da mulher negra, pois, mesmo que de forma incompleta, é a única maneira com que eles podem se aproximar de uma masculinidade hegemônica (BARRETO, 2022). Assim, para hooks (2014), os homens negros são capazes de dissolver os sofrimentos das mulheres negras como uma causa sem importância porque a socialização sexista ensina-os a ver as mulheres como objetos sem valor humano ou mérito.

Nesse ponto, vale apontar a análise de Kilomba (2019) em que a autora expõe que nos discursos feministas, os homens tentam irracionalizar o pensamento das mulheres, como se a interpretação das feministas fosse uma fabricação da realidade, uma espécie de ilusão. No entanto, a autora aponta que uma mulher branca também pode usar desse artifício, sobretudo ao refletir que a mulher branca possui o controle sobre a voz do sujeito negro e o anseio de comandar como os negros se aproximam e interpretam a realidade. Essa questão teria a ver com a ideia de que o oprimido vê algo que não deveria ser visto e pode revelar algo que deveria permanecer em silêncio. Isso revela as complexas dinâmicas entre raça, gênero e poder, e como a suposição de um mundo dividido entre homens poderosos e mulheres subordinadas não pode explicar o poder da mulher branca sobre mulheres e homens negros (KILOMBA, 2019).

Para a estrutura lógica do patriarcado, o corpo feminino negro precisa ser coagido e dominado sob inúmeras formas de violência, mesmo que, historicamente, o homem negro nunca tenha tido acesso completo ao status de uma masculinidade hegemônica. As complexas relações de gênero estabelecidas entre as comunidades negras evidenciaram, dentro do movimento negro, a violência machista nas relações domésticas, nas disputas internas, nos movimentos sociais, nos sindicatos, etc.

Barreto (2022) atenta para o comportamento sexista e patriarcal dos homens negros como forma de torná-los cúmplices da dominação masculina, fato esse que deve ser desconstruído, uma vez que homens e mulheres negros são afetados pelo racismo e patriarcado. Tal desconstrução não pode partir da lógica branca patriarcal, mas sim da perspectiva do feminismo negro, trilhando caminhos para a construção de múltiplas masculinidades negras alternativas e mais saudáveis, criando novas afirmações subjetivas do homem negro (BARRETO, 2022).

Ao mesmo tempo, estudos no âmbito acadêmico têm evidenciado o quanto homens pobres e negros estão mais expostos a situações de discriminação e vulnerabilidade social. O estigma relacionado a esse grupo coloca-o como principal vítima e ator de violência (MONTEIRO; CECCHETTO, 2011). O foco aqui recai sobre a importância em demarcar os vários tipos de subjetivação direcionados ao “sujeito criminal” no Brasil, rotulado como “bandido”, e que se constitui enquanto agente de práticas criminais, ao qual são atribuídos os sentimentos mais repulsivos. A esses sujeitos é reservada a reação moral mais forte da sociedade e, conseqüentemente, a punição mais dura. Nesse sentido, a “afinidade” existente entre certas “práticas criminais” e certos “tipos sociais” de agentes demarcados pela pobreza, pela cor e pelo meio cultural em que estão inseridos, diferencia tais sujeitos de outros autores de crimes, uma vez que eles não são “apenas” criminosos, como também e, principalmente, são vistos como “marginais” e “bandidos” (MISSE, 2010).

Esse complexo processo social que associa desvantagens sociais à criminalização de certos “tipos sociais” desenvolveu um processo de “sujeição criminal” de uma parcela de agentes de práticas criminais, constituindo uma espécie de “cultura” associada a esses sujeitos. Vale ressaltar que no Brasil a cultura de punição pelo crime ocorre, ao menos, a partir dos anos 1950, em que a ideia da essência criminoso de determinados sujeitos seria incorrigível, fruto de um “natural” “mau caráter”, e, portanto, incorrigível (MISSE, 2010). Assim, a “sujeição criminal”, para Misse (2010), se mostra ancorada num plano macro de acumulação social da violência em tipos sociais constituídos e representados por sujeitos criminais produzidos em contextos sócio-históricos determinados. Para além disso, a “sujeição criminal” faz parte de um processo de subjetivação que criminaliza os sujeitos e não as práticas criminosas. Dessa forma, o sujeito “carrega

o crime na própria alma”, tornando-se um bandido perigoso, alguém irrecuperável e, que, portanto, pode ser “compreensível” desejar sua morte. Assim, a “sujeição criminal” engloba estigmas e processos de rotulação que conferem “natural criminalização” a uma identidade social e não a um caso particular de desvio (MISSE, 2010).

Entretanto, a naturalização do binômio violência e masculinidades é refletida na escassez de estudos de gênero que problematizem com mais profundidade tal relação. Para Cecchetto (2004), parte dos estudos sobre violência, ainda que os homens sejam as principais vítimas e seus agentes, não enfoca as diferenças ou estilos de masculinidades. Nesse sentido, a autora argumenta que o fator pobreza não pode ser a principal justificativa de que a violência está intrínseca aos homens, uma vez que ao utilizarem armas ou o próprio corpo para gerar violência, esses homens estão correspondendo ao signo de virilidade, simbologia que tem a ver com a identidade masculina hegemônica. Nesse ponto, a violência se referiria a uma dada masculinidade não exclusiva de pobres e negros (CECCHETTO, 2004).

Segundo dados do Atlas da Violência (2019), a criminalidade violenta vem sendo fortemente relacionada ao sexo masculino. Quando analisada sob a perspectiva da faixa etária, os índices aumentam substancialmente. Os dados apontam ainda que, entre 2007 e 2017, houve crescimento das taxas de homicídio entre homens jovens, o que evidencia a urgência de se pensar mais profundamente a relação entre masculinidades e violência. Embora os dados que associam os homens à violência sejam representativos, não há, ao menos na mesma proporção, estudos que problematizem e aprofundem essa relação. Assim, se faz urgente pensar em políticas públicas que foquem na redução do homicídio entre jovens, em especial do sexo masculino, refletindo, principalmente, sobre as condições que levam à maior vulnerabilidade dos mesmos a situações violentas e suas especificidades.

Desse modo, para além da classe social, a conexão da relação entre violência e raça mantém os homens negros em constante tensão social envolta pelo racismo, e isso é refletido nos dados acerca da mortalidade masculina no que se refere à Segurança Pública (MONTEIRO; CECCHETTO, 2011). Os dados sugerem uma

intrínseca relação entre homens negros e violência, e, conseqüentemente, no modo como os homens negros acessam (ou deixam de acessar) determinados espaços.

Para ilustrar essa questão, o Atlas da Violência (2019) mostra dados que relacionam o quanto a violência contra os negros é desproporcional se comparado aos brancos. Segundo esses dados, 75% dos homicídios ocorridos no Brasil são de pessoas negras, sendo essa a maior proporção da última década, evidenciando crescimento das mortes violentas de negros. O estudo aponta, inclusive, para uma espécie de “dois Brasis” distintos para cada raça, ou seja, é como se os negros vivessem em um país diferente dos não negros. Desse modo, no que se refere à violência letal, é possível dizer que o Brasil é um dos lugares mais perigosos para os negros, enquanto o país ostenta o status de lugar mais seguro para os brancos. O atlas indica ainda que, além de negras, as vítimas são moradores de comunidades vulnerabilizadas, com pouca escolaridade e também jovens (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2019), o que evidencia a necessidade de políticas focadas especificamente para essa população.

Se o Estado é violento com a população negra, isso pode significar que a política de segurança tem dado permissão para matar negros. Essa violência pública contra os negros está refletida também na relação dos negros com a população civil, pois sendo uma conduta permitida pelo Estado, se faz presente também nas relações interpessoais. Problematizar o padrão dicotômico presente na relação entre masculinidades e violências, em que ora os homens são autores ora são vítimas, permitirá a elucidação das hierarquias de gênero e, conseqüentemente, possibilitará a construção de políticas mais democráticas no que se refere a essa temática. A violência, simbolicamente intrínseca ao mundo masculino, estigmatiza o homem na medida em que é sempre identificado como agressor ou desertor, inviabilizando políticas públicas que apontem para os homens como sujeitos que também são vítimas da violência. Essa representação de uma “invulnerabilidade” masculina pode mascarar possíveis violências contra os próprios homens, naturalizadas como forma de representação da virilidade para o alcance de uma masculinidade hegemônica (WELZER-LANG, 2011). Para Medrado e Lyra (2008) é preciso perceber caminhos alternativos de transformação que desconstruam os lugares de mulher-vítima e homem-algoz como estáveis e imutáveis.

Ao mesmo tempo, Adorno (1995) aponta para o quanto cidadãos negros aparecem no imaginário coletivo como potencialmente criminosos. Essa construção social associada a certas “raças”, reforça a ideia de que determinado grupo de sujeitos teria maior “inclinação” para a delinquência. As causas relacionadas a essas crenças podem estar, segundo Adorno (1995), no acesso diferenciado de brancos e negros à justiça evidenciado mediante análise de distribuição de sentenças judiciais de crimes de idêntica natureza cometidos por ambos. Nessa análise, há indicativos de que brancos e negros cometem crimes em idênticas proporções, porém os negros tendem a ser mais perseguidos pela vigilância policial, apresentando, portanto, maior punição penal e dificuldade de defesa (ADORNO, 1995).

Desse modo, assim como o corpo feminino negro, mas não de maneira idêntica, o corpo masculino negro também possui uma objetificação. A associação do corpo negro masculino como viril, forte e insaciável, coloca o negro como alguém esvaziado em seu próprio corpo tirando-o de outros aspectos da essência humana. Fanon (2008) aprofundou essa questão abordando como se dão os mecanismos de inferiorização imposta por um homem branco sobre um homem negro. Para o autor, o homem negro colonizado é anulado de qualquer originalidade sendo, portanto, coisificado e extirpado de qualquer propriedade que o qualifique enquanto humano (FANON, 2008).

Nesse contexto de desumanização do povo negro exposto por Fanon, em que o racismo representa a negação substancial de pessoas negras, o homem negro está imerso em uma série de contradições, o fato de a dimensão da raça o impedir de vivenciar os privilégios da masculinidade hegemônica. Diante de uma sociedade machista, patriarcal, racista, branca e eurocentrada, é possível que em determinados momentos os homens negros gozem dos privilégios de qualquer homem em uma sociedade patriarcal e, muitas vezes, reproduza determinados padrões hegemônicos de masculinidades. No entanto, ao mesmo tempo, o racismo concede a esses homens um lugar ambíguo, limitando a correspondência a esses padrões e expectativas patriarcais de masculinidade.

Desse modo, não se trata de negar a responsabilidade inerente aos homens negros enquanto homens que se beneficiam dos privilégios da sociedade patriarcal,

mas de não negar os atravessamentos que os impedem de corresponder integralmente às expectativas da masculinidade hegemônica.

No tocante às questões a serem abordadas neste estudo, como os homens negros estariam “participando” do ambiente escolar, considerando as contradições, conflitos e ambiguidades existentes entre masculinidade hegemônica/subordinada e proteção social? Como um homem negro pode desempenhar o papel de provedor (característica inerente à masculinidade hegemônica) considerando as marcas históricas oriundas da escravidão? Como pensar nos privilégios obtidos por homens negros quando estão abaixo até mesmo das mulheres negras no que se refere à mortalidade, encarceramento e violência urbana?

Nesse sentido, a presença dos homens negros e pobres (necessitados de estratégias que visem não só o enfrentamento das adversidades advindas das condições socioeconômicas, mas também de mudanças no que se refere à cultura do racismo) pode gerar tensões nos locais institucionais de proteção social. Até que ponto a ausência dos homens negros nas políticas de proteção social (evidenciada pela feminilização da área e pela associação automática dos homens à masculinidade hegemônica) pode contribuir para que eles permaneçam vulneráveis? Quando e em que circunstâncias eles participam da vida escolar dos filhos? Como eles são recebidos e/ou mantidos nas escolas? A investigação da vivência de cuidados exercidos por homens negros no espaço escolar possui relevância, sobretudo para que possam ser elucidadas outras identidades que desconstruam estereótipos racistas e patriarcais.

Diante do exposto, no que se refere ao homem nordestino, outro grupo social encontrado na pesquisa realizada na escola, características próprias tanto em relação à família, e, conseqüentemente, à experiência dos cuidados, quanto à masculinidade hegemônica, evidenciam uma espécie de cultura própria desse grupo social. Nesse ponto, a diferença de origem também teria influência nas relações de gênero.

2.5. O mito do “cabra-macho” e o homem nordestino: evidenciando a origem

Falar do Nordeste é falar dos muitos estereótipos e mitos que emergem do próprio espaço geográfico, é falar do universo de imagens (positiva ou negativas)

criado pelos discursos sociais e reproduzido pela complexa e paradoxal ideia dessa região e das identidades presentes. É falar também das relações sociais em que o Nordeste agrário se mistura com o industrializado e cujo espaço foi fortemente marcado pela colonização portuguesa, sobretudo pela utilização da mão de obra no processo de substituição do trabalho escravo.

As relações espaciais de gênero e os símbolos do que é ser um homem no Nordeste, emergem através das relações sociais e da incorporação (consciente ou não) das narrativas que produzem o sujeito regional e a subjetivação envolvendo esses sujeitos. A estruturação hierárquica e autoritária de gênero ainda permeia essa subjetivação da sociedade nordestina, legitimando, muitas vezes, relações de poder que tendem a desvalorizar o feminino e o que ele representa.

A história de construção do Nordeste é essencial para a compreensão acerca da própria ideia de Nordeste e da identidade nordestina, sobretudo ao ser abordado o papel desempenhado pelas elites e camadas populares dessa região na história nacional no século XX. Assim, pensar em como os aspectos políticos e econômicos do país nesse século desencadearam conflitos e tensões intrarregionais e os papéis desempenhados nesses processos pelos diversos grupos sociais, se torna fundamental para a compreensão da identidade nordestina e seus atravessamentos.

O processo civilizatório do espaço nordestino foi marcado por muita violência, sendo a terra nordestina conhecida por ser lugar de quem não tivesse medo de matar ou medo de morrer. A tônica da violência, era, portanto, comum na vida cotidiana do nordestino, tanto praticando-a quanto sendo alvo da mesma. Desse modo, característica como a valentia, a coragem e o destemor diante de situações extremas emergiam na formação subjetiva do nordestino (OLIVEIRA, 2010).

Vale destacar que, de acordo com Adorno (1995), a “tônica da violência” é parte constitutiva da formação sócio-histórica do país, assumindo, na região nordeste, contornos específicos e adquirindo ampla legitimidade popular como sendo característica do homem nordestino.

Com a expansão do capitalismo mundial, a crise do açúcar e o desenvolvimento da lavoura cafeeira na segunda metade do século XIX, o discurso regionalista é reelaborado, desenhando um Nordeste baseado na sociedade

patriarcal e agrária que ainda conservava o ideário dos tempos da economia açucareira. Diferentemente do ocorrido no Sul, com as lavouras cafeeiras, no Nordeste não houve mão de obra advinda da Europa. Os processos políticos e culturais ainda deram surgimento ao fenômeno de contraposição entre o cangaço e o coronelismo que se diferenciava das relações capitalistas. Essa questão aliada às secas e à criação de literatura e culturais próprias do Nordeste, diferenciaram ainda mais a identidade da região. A conservação dos valores tradicionais do Nordeste forma oposição aos do Sul, marcado pelo processo de industrialização e urbanização (HONÓRIO, 2012).

No entanto, Albuquerque (2003) aponta que esse “recorte” de regiões não trata apenas da questão espacial e geográfica, mas caracteriza-se a partir de condicionantes históricas e sociais envoltas por práticas, costumes e discursos como forma de reação à perda do espaço econômico e político do Nordeste no cenário nacional e sua eminente subordinação ao Sul. Nas palavras do autor, o Nordeste nasce do reconhecimento de uma derrota, sendo fruto do fechamento imagético-discursivo de um espaço subalterno na rede de poderes, por aqueles que já não podem aspirar ao domínio do espaço nacional (ALBUQUERQUE, 2003).

Quando falamos de masculinidade na cultura nordestina, é quase senso comum associá-la a um sujeito “macho” viril e corajoso, como se essas fossem características inerentes ao nordestino. Na cultura Brasileira, o Nordeste é retratado por filmes e romances como um lugar do exótico e o sujeito nordestino como diferente. Tais diferenças, muitas vezes, podem ser compreendidas como inferioridade, legitimando a identidade do sujeito nordestino a partir de binarismos. Assim, quando esse não é o machão, cabra da peste, viril, rude e, por vezes, violento, que impõe a defesa da ordem e da honra com coragem e violência, pode ser compreendido a partir de outro extremo, um sujeito esperto, astuto, cômico, covarde e malandro (HONÓRIO, 2012).

No entanto, essas representações do Nordeste são construções sociais que foram elaboradas ao longo de processos históricos, sobretudo diante do contexto urbano propiciado pela revolução industrial. Aqui pode-se dizer que o sujeito nordestino passou a se identificar com a própria região, sendo essa construída também como um produto discursivo do contexto histórico (HONÓRIO, 2012).

Nesse contexto, considerava-se necessário recriar um homem do Nordeste que preservasse antigos costumes e pudesse resgatar a importância política e econômica que a região havia perdido com as transformações oriundas da industrialização. A emergência da identidade Nordestina surge, portanto, nesse contexto histórico, em que a industrialização afetava, principalmente as elites e, conseqüentemente, os homens poderosos. Para lidar com tal declínio econômico era necessária a emergência de uma identidade nordestina em que fosse evocado um tipo capaz de reagir à passividade, enaltecendo a diversidade da região em tempos de crise (HONÓRIO, 2012). Sendo assim, emerge, para Albuquerque (2003), um homem de costumes conservadores, rústico, áspero, masculino; um macho, capaz de resgatar aquele patriarcalismo em crise, um ser viril, capaz de retirar sua região da situação de passividade.

A partir do final do século XIX e início do século XX, as narrativas envolvendo o povo nordestino foram desenhadas por um conjunto de personagens marcados por metáforas fálicas, cujas coragem e violência parecem estar associadas ao masculino e sua virilidade. Tais narrativas, que circulam no norte do país, remetem a outras narrativas ligadas ao romance medieval, sobretudo no que tange à educação do homem jovem na idade média em que violência, coragem, força e valentia permeavam um ideal de masculinidade. No Nordeste, o gênero dos cordéis reproduz essas narrativas constitutivas da subjetividade masculina por meio de personagens populares que seguem o modelo de “verdadeiros homens, machos e corajosos” (ALBUQUERQUE, 1999).

No entanto, esse tipo de personagem heroico, marcado pela valentia, torna-se, na sociedade burguesa brasileira, marginalizado, uma vez que, nessa sociedade, qualquer atitude que signifique manifestação de violência pode ser rechaçada. A racionalização e a disciplina moldadas pela sociedade burguesa se fundam na ilusão de dominação das manifestações de violência, distanciando o ser humano do seu lado animalesco e instintivo como forma de manutenção civilizada da arena política democrática. No lugar de reconhecer a força e a violência no dinamismo social, parte-se para sua negação. Desse modo, tanto nos cordéis como em outras literaturas, essa violência censurada pela ordem burguesa será permitida, principalmente por ser praticada pelo pobre. Nesse sentido, a repressão ao cangaço ganha terreno, sobretudo nas páginas de literatura popular, se tornando mitos. Nas

palavras de Albuquerque (1999), o Nordeste desenhado como território de revolta, como território do homem insubmisso, brigão e orgulhoso, mesmo na miséria, parece ser um contraponto imaginário para o lugar de submissão e impotência que a região ocupava cada vez mais no país (ALBUQUERQUE, 1999).

A violência legitimada nas páginas do Cordel encontra sustentação nas relações de gênero estabelecidas na região. A questão da centralidade no “falo” como organizador de tais relações exigia comportamentos e atitudes de papéis bem definidos associados a virilidade, valentia e violência. A violência retratada no cordel evidencia a sociabilidade do Nordeste, expondo, muitas vezes, a relação do homem pobre com os donos de terras da região que limitava a virilidade do dominado em relação ao dominador. Nesse caso, o crime do pobre parece exercer certo fascínio, uma vez que pode ser encarado como reação às relações de poder nas quais esses eram submetidos às mãos dos coronéis. Nas palavras de Albuquerque (1999), há uma nítida valorização da violência nas imagens desse discurso do cordel. Em várias situações, o ato de violência individual é legitimado pelo código de moralidade popular, que esse discurso veicula (ALBUQUERQUE, 1999).

A sociedade nordestina descrita nos cordéis, portanto, é a sociedade do “cabra-macho”, cuja covardia é sinônimo de rebaixamento social. Nesse sentido, o Nordeste pode ser representativo de uma sociedade em que o grau de coragem influencia o status social do indivíduo, por isso a necessidade constante de provar a masculinidade. Tal masculinidade, por sua vez, necessita ser constantemente reafirmada. Na perspectiva do cordel, por exemplo, a dominação masculina é vista como algo natural, oriunda da fragilidade da mulher e da necessidade de proteção e defesa da mesma. Para Albuquerque (1999), há a dubiedade das atitudes de figuras como os cangaceiros, que ora estupram mulheres, puxam-nas pelos cabelos, cortam seus seios, marcam seu corpo à brasa ou faca, roubam-nas, espancam-nas, ora as defendem, as protegem, as vingam. Isso fala a respeito da instabilidade das relações de gênero, em que o masculino tem grande desconfiança em relação ao feminino. Desse modo, o cordel expõe a violência masculina e, ao mesmo tempo, referencia a mulher como um ser perigoso, astuto e traiçoeiro (ALBUQUERQUE, 1999).

Na literatura de Cordel, a violência veiculada nas narrativas, dignas de qualquer jornal de páginas policiais e de crime, ganha “outro ar” cuja dimensão passa a representar uma certa legitimidade social. A necessidade de sobrevivência comum aos nordestinos fazia com que sempre precisassem sair de seu local de origem em busca de melhoria de vida, o que, muitas vezes, não ocorria, fazendo com que encontrassem situações ainda mais adversas (OLIVEIRA, 2010).

Na maioria dos casos, o marido partia na busca por melhores condições de vida, deixando a família para trás. Esses homens ausentes produziram no Nordeste o que ficou conhecido como as “viúvas das secas”, um movimento crescente de mulheres abandonadas ou viúvas em decorrência dos retirantes, que partiam em migração deixando sua família na busca por melhores condições de vida para si e seus pares. A condição de retirante retratava o homem nordestino como heroico, resistente e facilmente adaptado às adversidades da seca e, portanto, possuidor de características “natas” e em condições de lutar contra a natureza (OLIVEIRA, 2010).

Desse modo, sem seus companheiros, essas mulheres se transformaram histórica e culturalmente em relação a existência e comportamento de gênero da região para sobreviver, junto à família, a todas as adversidades que apareciam e, sem a figura masculina, assumiram a condição de “mulher-macho”. Vale ressaltar que as adversidades apresentadas iam desde a ausência de alimento ao preconceito de gênero por não terem a presença do homem em casa. Por isso, era exigido dessas mulheres um comportamento muito próximo ao dos homens (OLIVEIRA, 2010).

Ao mesmo tempo, a presença da mulher no cangaço, sobretudo na figura de “Maria Bonita”, cria o modelo da mulher masculina no Nordeste, inspirada no estereótipo da mulher-macho. Nela, pode se encontrar a figura da mulher sertaneja e suas características de mulher lutadora, honesta, resistente, com muito filhos, cuidados com amor e carinho, ligada às necessidades domésticas e podendo facilmente substituir o marido no trabalho, caso fosse preciso. Desse modo, seja qual for a classe social, a mulher nordestina é sempre esforçada, trabalhadora e dedicada ao lar, mesmo que possa exercer trabalhos mais rudes. Tal visão associa e reafirma a posição da mulher nordestina ao lar e como suporte ao marido, mesmo que essa possa exercer as mesmas tarefas laborais que ele, corroborando, desse

modo, para a construção e atualização da figura masculinizada da mulher nordestina (OLIVEIRA, 2010).

Nesse sentido, mesmo diante do contexto histórico de transição entre o rural e o urbano, o agrário e o industrial, e o processo de feminização ocorrido pelas mudanças sociais estabelecidas, comportamentos e atitudes associadas ao gênero se mantiveram na esfera da subjetividade nordestina, reafirmando a identidade regional representativa dos antigos estados do Norte do Brasil (OLIVEIRA, 2010).

Esse imaginário do cordel que associa masculinidade, nordestinidade e violência pode não ter ficado no passado, uma vez que ainda se faz presente, produzindo subjetividades a respeito do ser homem e ser mulher. Nesse quesito, a questão da violência se apresenta como um elemento das relações de gênero no Nordeste, em que homens fazem uso da violência como forma de expressar a coragem e a valentia “características do povo nordestino” (ALBUQUERQUE, 1999).

Surge, desse modo, a ideia do nordestino baseada nos elementos fundantes do sertanejo, capaz de resistir aos novos modelos de masculinidade fundados pela industrialização, guardião da honra e dos valores morais da sociedade. Ao mesmo tempo surge também o homem baseado no praieiro, aquele caboclo, matuto, cangaceiro ou jagunço, retirante, identidades essas pautadas na força, coragem e virilidade (HONÓRIO, 2012).

Nesse sentido, o sertanejo se torna uma identidade nordestina valorizada, que, no embate com a natureza da região e diante das dificuldades da seca que assolava o clima e desencadeava a fome, era detentor de maior força e resistência, o melhor tipo físico para lidar com esse contexto. Para Albuquerque (2003), quase sempre contraposto ao brejeiro, ao praieiro e ao cidadão como tipos decadentes que não serviam para representar o homem viril que a região precisava.

Albuquerque (2003) salienta ainda que o tipo sertanejo, bravo, rude, forte, viril e invulnerável é visto como o verdadeiro habitante do Brasil, o tipo oriundo das três raças colonizadoras do país, o qual possui uma identidade, ao mesmo tempo, com as características dos ancestrais indígenas, africanos e portugueses, embora com mais ênfase na influência do indígena, dada sua posição afastada do litoral e resistente às influências do homem branco. Em relação à natureza da região

e na perspectivada da identidade de um ideal masculino, surge a visão de homens, segundo analisa Albuquerque (2003), membrudos como os ancestrais indígenas; ativos, fortes, independentes e, às vezes, autoritário, cruéis, e impiedosos com as “classes humilhadas” como os ancestrais portugueses; resistente e trabalhadores como os ancestrais africanos (ALBUQUERQUE, 2003).

É nesse sentido que o homem pode ser associado à cabra, um animal bem adaptado à natureza seca e resistente, sobrevivente de qualquer peste, tão comum nos sertões e capaz de sobreviver comendo qualquer coisa disponível (ALBUQUERQUE, 2003). O “cabra-macho” nordestino é, portanto, uma construção de identidade concedida aos habitantes do Nordeste e em resposta ao processo de industrialização e urbanização das grandes cidades.

Assim, Albuquerque (2017) aponta como a identidade regional nordestina é vista historicamente de maneira estereotipada e preconceituosa no Brasil até os dias de hoje. Isso se daria porque todas elas remetem o nordestino a uma sociedade atrasada, rústica, violenta e, sobretudo, permeada por uma identidade masculina que rejeita símbolos de feminilidade (até as mulheres podem ser vistas como “mais macho que muito homem”, embora essas mesmas mulheres estejam em posição de subordinação).

Albuquerque (2017) aponta que as mudanças sociais ocorridas no Nordeste desde o final do século XIX eram vistas como um processo de feminilização da sociedade, pois colocavam em xeque hierarquias sociais consolidadas a partir do avanço da cidade sobre o campo. Esse processo de modernização remetia ao imaginário social de gênero, na medida em que essas mudanças sociais eram vistas como uma feminilização da sociedade. Essa perspectiva remetia à ideia de que as mulheres estavam passando a “ocupar” o lugar dos homens na estrutura patriarcal, e esses, por sua vez, estavam se “desvirilizando”. Nesse sentido, a identidade nordestina passa a representar uma preservação do passado tradicional e, portanto, patriarcal, que estaria desaparecendo diante de uma espécie de feminilização da sociedade advinda da modernidade (ALBUQUERQUE, 2017). O autor chama atenção para como o discurso de formação identitária nordestina é pensado no masculino, não havendo, assim, lugar para o feminino.

Vale ressaltar que tal violência partia tanto de homens quanto de mulheres e que essa se misturava à masculinidade, confundida com coragem, virilidade e força. A violência, logo, seria coisa de “macho”. Não por acaso, muitas mulheres se utilizavam de práticas violentas, sendo reconhecidas, portanto, como “mulher-macho”, pois atuavam como homens.

Desse modo, o nordestino ainda é visto como um “cabra-macho” ou “cabra da peste”, ou seja, aquele que é detentor de uma “supervirilidade”, que possui força e coragem frente às adversidades da vida (ALBUQUERQUE, 2017). Na verdade, para o autor, o mito do “cabra-macho” funciona como uma resposta compensatória à impotência econômica das elites do Nordeste em relação a outras regiões do Brasil. Não por acaso, o imigrante nordestino pobre é sempre colocado em condição de inferioridade, seja no mercado de trabalho, seja nas relações sociais das grandes cidades (ALBUQUERQUE, 2017).

Assim, por causa da condição de subordinação que muitos nordestinos vivenciam nas metrópoles, esses se utilizam do mito do “cabra-macho” para reagir a essas situações (ALBUQUERQUE, 2017). Desse modo, a representação da masculinidade nordestina imbuída do mito do “cabra-macho”, como aponta Albuquerque (2017), que valoriza símbolos tidos como masculinos, tal qual a virilidade, aliada à questão da imigração nordestina nas grandes cidades (que historicamente ocorre na busca por melhores condições de vida de inúmeras famílias, e é evidenciada, principalmente, na população nordestina presente nas comunidades favelizadas) envolve questões que carecem ser melhor analisadas.

Nesse sentido, a identidade local, regional e sexual inventada e atualizada no que se refere ao nordestino, foi sendo reproduzida em outros estados nacionais, apresentando narrativas que vem desenhando e associando o mesmo ao “falo” e à utilização da violência como parte constituinte de sua identidade, fazendo emergir, portanto, o preconceito em torno desse povo do começo do século XX até a atualidade (OLIVEIRA, 2010).

Para Albuquerque (2007), o preconceito de origem geográfica é aquele que marca o sujeito pelo fato de pertencer ou vir de determinado território, espaço, nação, região e/ou lugar, considerando-o rústico, inferior, atrasado, bárbaro, selvagem, subdesenvolvido, entre outros adjetivos, e habitado por um povo feio,

ignorante e culturalmente inferior. Tais preconceitos estão associados as diferenças que nascem da disputa de poder em diversas esferas e é estabelecido pela narrativa dos mais poderosos que associa a subjetivação do povo nordestino à ideia de que esse não conseguiria conviver com o “outro”, com o diferente.

Nesse ponto, vale destacar que o mundo globalizado e as relações de poder nele contidas acabam por reafirmar a hegemonia dos países de Primeiro Mundo em relação aos chamados países de Terceiro Mundo. Esse “padrão” de poder impõe formas de pensar e encarar o mundo, sobretudo a partir da ótica das culturas dominantes. Por isso, desnudar as relações existentes nessa hegemonia é não permitir o silenciamento daqueles que são vistos como sujeitos pertencentes a uma cultura inferior. O conceito de Terceiro Mundo pode ser entendido para além do contexto geopolítico, firmando-se também na ideia de que a única relação dialética importante é a do Primeiro Mundo com o Segundo Mundo. Desse modo, o Terceiro Mundo somente se torna visível enquanto o Primeiro e o Segundo Mundo exercem influência sobre ele, caso contrário ele não terá relevância frente a essa dialética. A noção de Terceiro Mundo está associada, assim, à ideia de territórios colonizados e empobrecidos cujos sujeitos e seus povos estão fora da história, vivendo numa espécie de existência “fantasmagórica” (MALDONADO-TORRES, 2016).

No caso dos nordestinos, para Albuquerque (2007), o preconceito de origem geográfica é uma forte marca no Brasil. O autor exemplifica tal preconceito a partir das expressões “baiano” e “paraíba”, termos utilizados genericamente nos grandes centros, como Rio de Janeiro e São Paulo, para designar os migrantes vindos do Nordeste. Ainda nessa perspectiva, outras associações ao povo nordestino nas grandes cidades são apontadas com certo desprezo e medo, tais como a visão do retirante, do pau de arara, do flagelado.

A ideia do Nordeste como território de revolta e pertencente ao homem insubmisso e orgulhoso, mesmo na miséria, torna-se um contraponto ao imaginário de impotência da região. Nesse sentido, a violência pode se fazer necessária para que sejam abertas brecha nas relações de dominação em que o pobre, por meio da violência, afirma certa resistência. No entanto, as imagens de violência que permeiam os cordéis podem ser ambíguas já que, no que tange às relações de classe,

ora parece apoiar a violência do pobre sobre o rico, ora aceita a violência dos poderosos e do Estado sobre os mais fracos (OLIVEIRA, 2010).

Nesse sentido, a educação difundida dentro e fora do Nordeste aos sujeitos da “nordestinidade” (Oliveira 2010) é determinada por posturas de gênero masculino em que o predomínio do homem, do macho, do pai, não deve ser contestado, pois em torno dessas figuras se estrutura toda uma ordem hierárquica que não deve ser ameaçada, e, por isso, deve-se diminuir o feminino, discriminá-lo e marginalizá-lo. Nas palavras de Oliveira (2010), o nordestino foi inventado como um tipo regional destinado a resgatar padrões de masculinidade que estariam em perigo; um “macho” capaz de restaurar o lugar que estava perdendo nas relações de poder.

Diante do exposto, em contraponto à masculinidade hegemônica, os homens negros e os homens nordestinos (brancos e negros), dois grupos encontrados no campo de pesquisa desenvolvida para o Mestrado, podem representar identidades que os colocariam em condição de masculinidade subordinada/subalterna (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013; ALMEIDA, 1996), representando duas dimensões interseccionais para além da classe social, como raça e origem. Portanto, como seriam os cuidados exercidos por homens nordestinos (brancos e negros) pobres, considerando que o ideal de “supervirilidade” atribuído a esses homens ainda persiste no imaginário social? De que forma eles estariam presentes no ambiente escolar (possivelmente feminilizado), considerando que o mito do “cabra-macho” ainda permeia as relações estabelecidas com homens nordestinos nas grandes cidades?

Assim como “o homem negro não é um homem” (Fanon, 2008), sendo desumanizado e associado a sua animalização macrofálica, inversamente proporcional a sua inteligência no imaginário social, pertencente a uma “masculinidade satisfatória” que limita privilégios ao mesmo tempo que exerce dominação sobre as mulheres negras, a imagem do homem nordestino se constituirá numa subjetivação, ao mesmo tempo, similar e diferenciada (embora com questões específicas imbricadas). O mito do “cabra-macho” também associará o nordestino a certa animalização, nesse caso ainda mais diretamente, uma vez que a cabra representa um animal bem adaptado à natureza e à seca, e, portanto, resistente. A

questão sexual, tal qual é associada ao homem negro, também é representativa no que tange à narrativa fállica do homem nordestino, “macho valente e corajoso”. Outra característica similar é a marginalização do feminino no Nordeste, em que as mulheres podem assumir a posição de “macho” para legitimar-se, do mesmo modo que os homens negros “devem” dominar as mulheres de sua raça na tentativa de aproximação de uma masculinidade hegemônica.

A violência é outra característica similar (e diferente) presente entre esses dois grupos de homens. Enquanto para o nordestino ela pode ter funcionalidade dúbia em que, ao mesmo tempo, exercer certo fascínio (e romantismo) como forma de manutenção da honra e de certa resposta do dominador sobre o dominado, tanto para ele quanto para o homem negro a violência pode associar esses homens a uma diversidade de características pejorativas. No caso do homem negro: criminoso, marginal, vagabundo, estuprador, irresponsável, bandido, entre outros. Já no caso do homem nordestino: astuto, cômico, malandro, covarde, esperto. Essas últimas em contraponto ao ideal de sujeito macho viril e corajoso. No entanto, é evidente que tanto no caso do homem negro quanto no do homem nordestino a violência tem função de uma dominação masculina, embora tal dominação não signifique que esses homens alcancem a masculinidade hegemônica tal qual os homens brancos, sulistas, heterossexuais, viris, não pobres, etc, mas seria uma maneira de alcançar certa “masculinidade satisfatória” perante uma sociedade em que, para Ballestrin (2013), as relações de colonialidade nas esferas econômica e políticas não se encerram com o fim do colonialismo, uma vez que apontam a continuidade de formas coloniais de dominação.

É nesse sentido também que a interseccionalidade, enquanto ferramenta teórico-metodológica, joga luz sobre a complexidade das relações imbricadas, evidenciando as diferenças nas desigualdades e suas construções, experiências e reproduções em distintos contextos sociais políticos e econômicos.

Nesse sentido, atribuir determinados espaços, ritos, símbolos e comportamentos ao masculino, dada a cobrança de certa representação social oriunda de um “ideal” de masculinidade, pode restringir e/ou contribuir para a ausência dos homens de determinados espaços, torna-se empecilho para o aprofundamento de outras identidades masculinas. Ao mesmo tempo, a crítica à

masculinidade hegemônica poderá abrir caminhos para criar formas de ser homem menos opressivas, mais humanas e democráticas, ampliando, portanto, uma visão mais igualitária de direitos no que tange à perspectiva de gênero.

Aliado a isso, o aprofundamento no que se refere à temática das masculinidades, poderá contribuir também para evidenciar as desigualdades presentes entre as próprias mulheres. A “naturalização” da relação entre mulheres e cuidados, que invisibiliza e desresponsabiliza o homem e o masculino dessa esfera, expressa a necessidade de se reconhecer as desigualdades de poder existentes que reforçam estigmas de gênero e que são parte de estruturas de poder socio-historicamente construídas.

Desse modo, pensar na relação de cuidados masculinos exercidos por homens pobres (negros e nordestinos brancos ou negros), sendo esses aparentemente destituídos de uma relação privilegiada de poder como os “grandes homens” (WALZER-LANG, 2001) é refletir sobre o modelo de masculinidade hegemônica e, para além disso, é colocar em análise as masculinidades subordinadas (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013; ALMEIDA, 1996).

3. Cuidados, gênero e interseccionalidades: visibilizando os homens na proteção social

A partir da explanação das masculinidades subordinadas/subalternas, norteadas pelas categorias de raça e origem, este capítulo tem como objetivo relacionar identidades masculinas não hegemônicas ao cuidado. A elucidação dessa categoria se faz necessária neste estudo dada a relação “naturalizada” do cuidado às práticas de feminilidade no âmbito escolar (muitas vezes caracterizadas por “territórios”, estética e/ou linguagens feminilizadas) dando indícios da possível falta de contribuição dos homens às políticas sociais de um modo geral.

Desse modo, o debate acerca dos homens nas práticas de cuidados pode contribuir para a visibilidade de masculinidades alternativas à hegemônica no âmbito das políticas sociais, expondo desigualdades, limites e potencialidades presentes e possibilitando a construção de caminhos alternativos à naturalização do cuidado como consequência quase exclusiva da divisão sexual (e racial) do trabalho.

3.1. Cuidado, famílias e interseccionalidades

Para se analisar a relação entre homens e cuidados se faz necessário pensar no debate feminista (e racial) e na construção histórica e social das famílias para que se compreendam possíveis relações estabelecidas entre masculinidades e proteção social.

Vale ressaltar que a construção masculina foi sendo configurada através de uma não participação dos homens no cuidado, ao contrário do que ocorreu com as mulheres. A “cultura agressiva” masculina e a “natural invulnerabilidade” somada aos símbolos tidos como socialmente masculinos, como virilidade, força e racionalidade, distanciaram os homens dos cuidados. Ainda hoje, assiste-se a cobrança de que o cuidado esteja presente no “universo feminino”, mesmo quando as mulheres são ainda crianças. Para Lyra et al (2003), quando há um incentivo às brincadeiras de bonecas em relação às meninas e de brincadeiras de rua e que exigem maior esforço físico no caso dos meninos, há a reprodução de uma espécie de feminilização das relações de cuidados (LYRA et al, 2003).

No entanto, o debate acerca da discussão conceitual do cuidado e de seus caminhos analíticos evidencia seu caráter polissêmico e transdimensional, tornando essencial a demarcação dos contextos sociais, políticos e econômicos nos quais suas significações são produzidas (TORRALBA, 2019).

Nesse ponto, Guimarães, Hirata e Sugita (2011) salientam que o conceito de cuidado tem sido amplamente discutido e analisado a partir do compartilhamento com categorias como trabalho e gênero e de maneira multidimensional e transversal. Expressões de uso cotidiano como “cuidar da casa, do marido, das crianças”, possuem um espectro de ações e significados amplamente difundidos, embora difusas no sentido prático, e têm sido tarefas desempenhadas por agentes subalternos femininos (GUIMARÃES, ET AL, 2011), embora contempladas assimetrias.

No campo da dimensão cultural, por exemplo, Lyra et al (2007) salientam que diferentes dimensões estão incluídas na complexa relação entre cuidado e gênero, tal qual a dimensão cultural, que carrega representações e características hierárquicas simbólicas atribuídas a certas imagens do masculino e do feminino, e a dimensão social que regulam, (re)produzem e atualizam o significado desses símbolos por meio da(s) família(s), escola, religião, política, etc, e a dimensão da identidade subjetiva de gênero em que homens e mulheres, que elaboram os conteúdos simbólicos dos discursos sociais e culturais.

Nesta perspectiva, Miotto (2015) realça que o debate sobre a família tem assumido várias perspectivas, sobretudo frente às políticas sociais e seu papel na mediação estabelecida entre essa nas relações estabelecidas entre Estado, mercado e trabalho. Desse modo, a perspectiva neoliberal intensifica a responsabilização das famílias pela proteção social, orientando as políticas sociais. A questão do trabalho no âmbito da família ganha visibilidade, especialmente no que tange à questão do cuidado, sendo realocada como um elemento chave para os sistemas de proteção social. Assim, o debate sobre a família e o trabalho passa a acontecer a partir dos estudos feministas em que o aspecto do trabalho da mulher passa a ser questionado (MIOTTO, 2015).

Miotto (2015) salienta ainda que a chegada da família burguesa marcou o rompimento de configuração de família anterior, identificada e atrelada a uma

atividade econômica. Desse modo, para Miotto (2015), a isenção de responsabilidade em responder ao processo de circulação e acumulação do capital marca uma espécie de assimetria entre as famílias, desvinculando, portanto, a visão de família do trabalho e das relações econômicas e definindo essa como lugar dos afetos e da socialização. Entretanto, o processo de separação entre trabalho e família não ocorreu igualmente entre todas as classes sociais, uma vez que, ao longo do tempo, as famílias continuaram a atuar como uma “unidade econômica”, sobretudo pelo trabalho doméstico exercido pela mulher/dona de casa. Isso cria novas possibilidades de análise sobre a família, no que tange à relação tanto com o mercado quanto com o Estado (MIOTTO, 2015). Para Sarti (2005), embora a família continue sendo objeto de profundas idealizações, a realidade das mudanças em curso abala de tal maneira o modelo idealizado que se torna difícil sustentar a ideia de um modelo “adequado”.

Ainda para Sarti (2005), o reconhecimento da paternidade por meio do exame de DNA configurou alterações jurídico-legais para tratar a família. Aliado a isso, emergem os movimentos sociais ligados às demandas de mulheres e crianças e às inovações de saúde da área reprodutiva, possibilitaram o planejamento familiar e a desvinculação da relação entre sexualidade e reprodução (SARTI, 2005).

Para Miotto (2015), na contemporaneidade, a dimensão existente entre trabalho e família ganha contornos complexos, sendo uma no campo das políticas sociais, ancoradas na seguridade social (compreendida a partir de seu tripé básico previdência, saúde e assistência social) e outra a partir das relações estabelecidas entre família em que prevalece a diretriz da matricialidade sociofamiliar. Nas palavras de Miotto (2015), enquanto no campo da seguridade social reafirma-se a lógica da naturalização do trabalho familiar, o campo das políticas de conciliação entre trabalho e família desnaturaliza e busca dar visibilidade a esse trabalho.

Assim, o caráter familista da política social vem ganhando terreno, sobretudo no campo da ausência ou insuficiência de serviços de caráter universal por parte do Estado, que tendem a ser focalizados e incorporados no âmbito da família. Nesse último aspecto, o Estado tende a responsabilizar as famílias no que tange aos serviços ofertados, seja por meio de práticas de participação neles, seja de organização dos mesmos no campo dos cuidados (MIOTTO, 2015).

Nesse sentido, tal repasse de obrigações do Estado para a família faz com que a essa tenha que arcar com todo o processo de empobrecimento, devendo satisfazer as necessidades básicas dos indivíduos de seu grupo, enquanto o Estado, desresponsabilizado, centraliza as políticas sociais em torno das famílias (ESPING-ANDERSEN, 1991).

Para Pereira (2008), na contemporaneidade, as famílias atuam para o Estado como uma espécie de estratégia privada no combate à pobreza. Isso é evidenciado, por exemplo, nos programas de transferência de renda (um dos principais mecanismos públicos de enfrentamento da miséria) que tem na família seu eixo central. Desse modo, as famílias em situação de vulnerabilidade social tendem a utilizar de mecanismos de proteção social como estratégia de superação das adversidades. Essas famílias podem criar uma interação entre mecanismos públicos (as políticas sociais) e privados (família, vizinhança, redes sociais, filantropia). Portanto, a família se torna uma espécie de núcleo privatizado de proteção social. Sendo assim, reconhecer a articulação entre a esfera pública e privada de proteção social é tornar visível o papel das famílias e, mais do que isso, o trabalho feminino doméstico, remunerado ou não.

Nesse sentido, considerando as análises acerca do cuidado que envolvem as investigações de ruptura com a definição da categoria trabalho nos processos de reprodução social, seja esse remunerado ou não, bem como a evidencia dos estudos feministas que escancaram as desigualdades de gênero no que tange a essa temática, torna-se essencial apontar a perspectiva interseccional do cuidado. Kergoat (2009) salienta que categorias como trabalho profissional e doméstico, assalariado ou não, família, classe social e gênero são categorias indissociáveis. Desse modo, torna-se essencial apontar a perspectiva interseccional do cuidado estruturado no sistema cruzado, não somente na perspectiva de gênero e classe social, como também de raça, o que será aprofundado no próximo item.

A herança escravocrata marcou profundamente as relações sociais, econômicas e políticas no Brasil. Na contemporaneidade, a estruturação do mundo aponta para uma continuidade de formas de dominação baseadas na racialização e da permanência de negros como habitantes da “zona do não ser” (FANON, 2008), em que a classificação étnica/racial se torna essencial para a atualização das formas

de poder no mundo. Para Oliveira; Ribeiro (2022), para mulheres negras a consciência da indissociabilidade de cuidado e trabalho faz parte da herança escravocrata alicerçada pelo racismo estrutural, que as confinou no trabalho de cuidado desde a diáspora africana.

A desvalorização e naturalização do cuidado e do trabalho doméstico como consequência da divisão sexual (e racial) do trabalho têm sido mecanismos utilizados pelo capitalismo, ancorados na ideia subjetiva de que cuidado e trabalho, amor e dinheiro são categorias antagônicas, colaborando, desse modo, para a produção e reprodução capitalista. Essa herança do colonialismo que associa, naturalmente, a figura da mulher ao espaço do lar e que é reproduzida pelo capital sob a égide que oculta a ideia de cuidado como trabalho que gera lucro é a chave para a compreensão acerca da exploração da força de trabalho das mulheres. Desse modo, a célebre frase de Silvia Federici¹⁰ (2019) “*o que chamam de amor, nós chamamos de trabalho não pago*” expressa bem essa questão, sendo fundamental para o entendimento do cuidado enquanto trabalho que gera lucro e, sendo explorado por quem o executa, tem seu valor desviado para alguém (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2022).

Nesse sentido, com o fim da escravidão, Gonzalez (1980) aponta que a mulher negra teve seu trabalho físico duplicado ao ter que se dividir entre o trabalho doméstico da patroa e suas obrigações com a própria família, cabendo a ela o sustento moral e a subsistência de todos os seus membros familiares. Na contemporaneidade, as mulheres negras continuam a ocupar os espaços mais vulneráveis de trabalho, tendo, portanto, posição inferiorizada no modo de produção capitalista. Desse modo, o corpo e a subjetividade das empregadas domésticas estão envoltos pela violência advinda do racismo, que explora e objetifica o trabalho das mulheres negras.

Nessa perspectiva, a maternidade pode ser um bom exemplo que diferencia mulheres brancas e negras do cuidado na esfera doméstica, uma vez que são as mulheres negras que sobrevivem na base da prestação de serviços familiar

¹⁰ FEDERICI, S. O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elefante, 2019.

(GONZALEZ, 1980), contribuindo para o cuidado com os outros, ao mesmo tempo em que são economicamente exploradas e invisibilizadas.

Gonzalez (1980) aponta para as diversas violências sofridas pela mulher negra, não só no que se refere à objetificação e sexualização do seu corpo, como também à associação dessa ao trabalho de empregada doméstica. A autora aponta que as mulheres negras ainda são vistas como mucamas, aquelas que prestam serviço no seio da família aos brancos e, em alguns casos, como ama de leite para os filhos de seus patrões. A percepção do trabalho doméstico tem, desse modo, uma construção histórica diferenciada para mulheres negras.

Nesse ponto, Davis (2016) chama atenção para o fato de que em muitas agendas feministas clássicas, as mulheres negras eram invisibilizadas, obscurecendo as dimensões de raça e classe em nome de um feminismo universal que alocava mulheres ao mesmo patamar de opressão. A autora ainda chama atenção para o fato de que o ideal da esposa “dona de casa” não considerou as mulheres negras escravizadas, uma vez que essas já trabalhavam, seja no espaço doméstico da casa grande, seja nas lavouras e senzalas. Sendo assim, eram as mulheres negras que assumiam o trabalho doméstico de lavar, cozinhar e educar os filhos das mulheres brancas. Assim, no Brasil, nota-se que a posição de empregada doméstica é um espaço legitimado pela escravidão e construído pelas mulheres negras num modelo histórico racista. Com a entrada da mulher branca no mercado de trabalho, as atividades domésticas das famílias brancas faziam com que a empregada doméstica tivesse que negligenciar a própria casa e o cuidado com os próprios filhos. Para Davis (2016), enquanto empregadas renumeradas, elas eram convocadas a serem mães e esposas substitutas em milhões de casas de família branca. Ao mesmo tempo, se as mulheres negras não podiam ser tratadas como “sexo frágil” ou “dona do lar”, conseqüentemente, os homens negros sequer podiam aspirar à posição de “chefes de família” (DAVIS, 2016).

Nesse sentido, para Carneiro (2003), se no período da escravidão as mulheres negras estavam a serviço das “sinhas brancas” e dos senhores de engenho que as exploravam sexualmente, na contemporaneidade elas representam as empregadas domésticas da mulher branca burguesa. Desse modo, sob a perspectiva de análise de famílias, pode-se dizer que a família negra foi, de certo modo,

invisibilizada na sociedade brasileira, funcionando como uma espécie de “agregada” do modelo de família dominante: o patriarcal (GIACOMINI 2006). Esse modelo mantém sua hegemonia simbólica até os dias atuais, sobretudo em relação às desigualdades de raça e gênero existentes.

No que se refere à agenda internacional de discussão entre cuidado e trabalho, Carneiro (2003) chama atenção para o documento proposto pelas mulheres negras latino-americanas e caribenhas apresentado à Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial da Mulher, em Beijing (1995), promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU). Esse documento produzido pelas mulheres negras possibilitou a ampliação da discussão antirracista na agenda política internacional, tendo como objetivo assegurar direitos sociais básicos à população negra, em especial às mulheres, por meio da formulação e implementação de políticas que incorporem dimensões identitárias e em que sejam reconhecidas histórias, lutas e posição social na sociedade, de modo que seja possível equalizar a dívida histórica contraída por essa população (CARNEIRO, 2003).

Assim, a inclusão do trabalho não remunerado à concepção de trabalho demandou a utilização de novas ferramentas metodológicas que o mensurassem e evidenciassem (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2022), descortinando, desse modo, suas assimetrias de classe e raça, oriundas das desigualdades na organização, distribuição e provisão dos cuidados.

Assim, para além de uma divisão sexual do trabalho, Gonzalez (1980) constata a divisão racial do trabalho em que a mulher negra é claramente cozinheira, faxineira, servente, etc. Desse modo, o lugar do negro se encontra numa espécie de divisão racial do espaço, ou seja, a favelas, cortiços e moradias mais precárias, com condições de higiene, saúde e educação defasadas, tornando ainda mais evidente a divisão racial do trabalho na sociedade e os lugares socialmente distintos entre negros e brancos. A autora salienta que, no que tange ao trabalho, há uma separação baseada no princípio da hierarquia que faz com que as mulheres negras se encontrem nas ocupações mais exploradas pelo capital (GONZALEZ, 1980).

Para Biroli (2018), a associação entre mulher e domesticidade não pode ser vista numa perspectiva homogênea, uma vez que relações de raça e classe estão imbricadas, diferenciando a experiência e a vivência da mulher negra. Desse modo,

a responsabilização e naturalização das mulheres na esfera doméstica, indicam uma posição desigual entre as mesmas, e, conseqüentemente, são traduzidas em ações políticas e estatais institucionalizadas.

A compreensão acerca da investigação política do cuidado, entendido como direito, e seus efeitos na esfera de reprodução capitalista, evidencia não só a divisão sexual do trabalho, mas também a racialização do trabalho, sendo o trabalho doméstico (remunerado ou não) centrado na mulher negra. Para além disso, são as mulheres negras que assumem a posição mais precarizada e mais mal remunerada na esfera do trabalho, sendo também, na perspectiva do cuidado em saúde, as que recebem menos cuidado, mesmo em posições mais vulneráveis, evidenciando, desse modo, a necessidade de uma agenda de saúde que evidencie práticas hierarquizadas de cuidados em que se jogue luz à dimensão racial e às opressões e desigualdades oriundas dessa. Para Oliveira; Ribeiro (2022), mulheres negras possuem um papel central para o funcionamento desta sociedade, cuja estrutura não funcionaria sem a sustentação que desempenham através do trabalho de cuidado e doméstico não remunerado e mal remunerado.

Mas e os homens negros (ou não brancos)? Qual lugar eles ocupariam no cuidado e como sua posição é estruturada histórico, político e economicamente na sociedade?

Nesse sentido, a falta de contribuição dos homens nas políticas sociais impõe limites para que eles possam ser inclusos nessas mesmas políticas. Assim, se faz necessário o aprofundamento na temática das masculinidades nas práticas de cuidado, uma vez que o foco da proteção social acaba direcionando os cuidados às práticas de feminilidade. Vale ressaltar que o foco aqui recai sobre uma análise dos indícios que apontam para a forma com as políticas de proteção social, permeadas por relações de cuidados, são pouco aprofundadas na perspectiva de gênero e, conseqüentemente, no que tange à presença masculina, pois tais políticas institucionalizam-se em “territórios”, estéticas e linguagens feminilizadas.

Vale ressaltar que tal “convivência natural” entre mulheres em instituições propulsoras de cuidados é, assim, legitimada pelos agentes no campo através do que nomeia Bourdieu (2002) de habitus, contribuindo para a manutenção da responsabilização (e culpabilização) das mulheres pelos cuidados. Portanto,

desresponsabilizados e invisibilizados dessa esfera, os homens ficam “liberados” para dominarem a esfera pública, consolidando, assim, as estruturas hierárquicas de poder dos homens em relação às mulheres.

Aliado a isso, essas características associadas aos distintos campos da proteção social podem contribuir para invisibilizar a pluralidade e a diversidade das masculinidades, uma vez que esses a ocupação desses espaços pode ser considerada como sinônimos de atividade feminina. Portanto, não se apresentam como lugares onde se encontra a companhia de outros homens e, tampouco, como espaços possíveis para a extensão de um “ideal” de masculinidade.

A problematização dessa discussão será melhor abordada no próximo item, a partir da presença masculina em distintos espaços da proteção social.

3.2. Masculinidades e cuidados: a invisibilidade dos homens na proteção social

Estudos que abordam a perspectiva de gênero em diferentes espaços institucionais de proteção social (CARLOTO, 2006; CARLOTO; MARIANO, 2010; MESQUITA; MONTEIRO, 2016; TAYLOR, 2012; BARBOSA, 2012; BARBOSA; FREITAS, 2013), discutem, sob diferentes ângulos, a feminilização desses espaços, que são compostos, em sua maioria, por trabalhadoras e usuárias mulheres, representando espaços femininos (tais como o acolhimento, a maternidade, o afeto) e, portanto, distantes de um modelo de “masculinidade hegemônica” (ou mesmo de outros modelos de masculinidades que não correspondam a um ideal).

A esse “ideal” de masculinidade, associa-se determinadas características, ritos e códigos de conduta que devem ser “seguidos” e “respeitados” pelos homens para que seja legitimada a posição hierárquica de poder dos mesmos em relação às mulheres (ALMEIDA, 1996; WELZER-LANG, 2011). Desse modo, determinadas características associadas ao masculino, como a cultura da “autoridade” e da “agressividade”, o que inclui também uma associação automática entre masculinidades e violência (MEDRADO; LYRA, 2008), podem impactar a perspectiva dos homens em relação aos espaços de proteção social.

Desse modo, relacionar características como força e virilidade exclusivamente à imagem masculina, associando intrinsecamente o masculino à questão da violência (MEDRADO; LYRA, 2008), pode distanciar os homens de determinados espaços institucionais de cuidados, como o campo da Educação Infantil.

Entretanto, os estudos sobre masculinidades ganharam destaque nos debates acadêmicos, sobretudo devido à atenção dada à saúde do homem e ao cuidado de si. Esse novo olhar da saúde, atravessado pela perspectiva de gênero, auxiliou a compreensão de diversos adoecimentos que englobam o público masculino, sobretudo dada a dificuldade do homem no cuidado de si.

Gomes (2016) aponta que a pouca preocupação do homem com a saúde preventiva sugere que esse público tende a procurar tais serviços quando estão em uma situação de saúde mais comprometida. Porém, a propagação de hábitos saudáveis, em especial pela mídia, vem construindo um modelo de “homem contemporâneo” que deve prover a própria saúde para uma melhor qualidade de vida. Desse modo, a participação dos homens nos cuidados com a própria saúde pode influenciar não somente esses sujeitos como também mulheres, crianças e adolescentes, na medida em que eles passam a ser envolvidos com questões voltadas para a saúde reprodutiva e paternidade (GOMES, 2016).

Nesse sentido, para Gomes et al (2007) vários estudos constatam que, em geral, os homens sofrem com doenças mais graves de saúde se comparados às mulheres, apresentando também maior taxa de morbimortalidade. Além disso, a presença dos homens nos serviços de atenção primária à saúde também é menor em relação às mulheres. Nesse ponto, se faz necessário refletir acerca das masculinidades, uma vez que o cuidado de si não parece fazer parte da socialização dos homens, e, tampouco, se apresenta enquanto prática masculina. Enquanto estrutura de identidade masculina hegemônica, aspectos de invulnerabilidade, força e virilidade como pertencentes à “cultura” do homem, dificultariam o reconhecimento de suas necessidades em relação à esfera dos cuidados, inclusive com a própria saúde, tornando necessária a reflexão sobre os obstáculos associados à saúde do homem.

Gomes et al (2007) atentam para a reflexão acerca da pouca procura dos homens pelos serviços de saúde, ampliando a discussão a partir de dois modelos naturalistas: a dominação dos homens e a perspectiva heterossexuada de mundo. Assim, o ideal de “ser homem” pode ser definido, para os homens, a partir de uma lógica contrária a “ser mulher”, evidenciando a influência cultural na qual os homens são estimulados a demonstrar virilidade, em contraponto aos comportamentos tidos como femininos, para que sejam constituídos enquanto homens. Vale ressaltar que, apesar de algumas restrições, o “ser homem” vem passando por algumas mudanças, em que atitudes anteriormente de exclusividade da mulher agora são aceitas (GOMES et al, 2007).

Por isso, para Gomes et al (2007) a procura por serviços de saúde se encontra intimamente relacionada ao que se entende por “ser homem”, além da associação dos cuidados ao âmbito feminino. Desse modo, dada a associação do “ser homem” às características de força, virilidade e invulnerabilidade essas se tornam incompatíveis com os sinais de fraqueza, medo e insegurança representadas, para os homens, na procura por serviços de saúde e que, portanto, aproximaria os mesmos de práticas de feminilidades (GOMES, et al, 2007).

Aliado a essa questão, Gomes et al (2007) refletem que uma das dificuldades encontradas pelos homens na busca pelos serviços primários de saúde se dá em razão da precariedade desses serviços públicos. Tal precariedade implicaria em “perda” de dias de trabalho, uma vez que os homens não conseguiriam resolver suas demandas em uma única consulta. Assim, a característica de “ser provedor” associada ao imaginário de “ser homem” se põe como obstáculo para que os homens busquem atenção para com a própria saúde, considerando que o trabalho e, conseqüentemente, o sustento da casa fazem parte dos papéis historicamente atribuídos aos mesmos. Nesse sentido, a questão do trabalho pode representar um obstáculo na busca por serviços de saúde dos homens, não somente devido às tensões econômicas geradas, mas também por representar uma identidade associada ao “ser provedor” (GOMES, et al, 2007).

Ao mesmo tempo, há evidências de que não somente questões de gênero atravessam aspectos relacionados aos cuidados de saúde do homem. Nesse caso, aspectos relacionados à classe social também devem estar relacionados, pois

embora homens cuidem de si menos que as mulheres, os homens em posição hierárquica social superior se cuidam mais do que aqueles em posição social inferior. Por isso, a criação da PNAISH – Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem (2009), uma política de saúde exclusivamente direcionada à população masculina, que envolve, entre outros aspectos, a promoção de ações junto ao público masculino, e que visa um olhar mais amplo dos cuidados de saúde da família, esbarra na necessidade de um recorte de gênero e na compreensão da realidade das masculinidades nos diversos contextos políticos, econômicos e culturais nelas inseridas (GOMES, 2016).

Desse modo, os homens não se reconhecem como público de atendimento às demandas preventivas de saúde, pois os serviços públicos costumam ser percebidos como espaços feminilizados por serem composto, em sua maioria, por pacientes e profissionais mulheres. Por isso, os homens não se sentiriam pertencentes a esses locais (GOMES, et al, 2007).

Nesse sentido, estudos acerca da centralidade na família no que concerne aos Programas de Transferência de Renda, vêm apontando aspectos conflitantes, sobretudo ao sugerir que tal política vem se configurando com foco na mulher-mãe (CARLOTO, 2006; CARLOTO, MARIANO, 2010). A responsabilidade das mulheres pelos cuidados da família, sem que haja a existência de outras redes de proteção, pode mantê-las dependentes dos benefícios providos pela assistência social, o que, conseqüentemente, as impede de sair dessa condição (CARLOTO, 2006). Diante dessa contradição evidente nas políticas sociais, os homens permanecem desresponsabilizados e invisibilizados da relação de cuidados familiares. Vale ressaltar que os valores patriarcais oriundos da família burguesa demarcam nitidamente os papéis femininos e masculinos, sob o viés de uma naturalização da essência da mulher voltada à família e ao espaço privado. Além disso, para Faleiros (2013), os homens construíram sua ética voltada para o domínio público, diferente do que ocorreu com as mulheres que tiveram na ética do cuidado o dever moral de corresponder às demandas femininas.

Seguindo essa reflexão, o desafio em associar trabalho e cuidado, pode ser notado a partir da relação do homem com o trabalho, e é notável, por exemplo, em relação à posição provedora na qual muitos homens ficam responsabilizados em

relação a suas famílias. Para Oliveira (2011), na medida em que os cuidados com a prole demandam mais tempo, uma vez que não podem ser mais divididos com outros dispositivos comunitários, as características biológicas das mulheres como a gestação e a amamentação são social e culturalmente estendidas para tudo o que é relacionado aos cuidados com os filhos, produzindo, portanto, uma naturalização do cuidado como função materna. Desse modo, em contrapartida, os homens ficam desresponsabilizados dos cuidados com os filhos, culminando, inclusive, em uma certa distância em relação aos mesmos, e passam a exercer a função de mantenedores dos recursos materiais da família.

Nesse contexto, no que se refere à relação moral do homem com o trabalho em famílias pobres, Sarti (2005) aponta que ela adquire significados distintos entre homens e mulheres. Nesse ponto, a autora expõe que o trabalho provedor é função do homem. Isso não significa que a mulher não exerça trabalho remunerado, mas o trabalho dela é sempre referido, em primeiro plano, ao universo familiar. Sarti (2005) aponta ainda que o trabalho da mulher não é, obrigatoriamente, um meio de afirmação individual, ao contrário do que ocorre com o homem.

Nessa perspectiva, Campos et al (2019) salientam que pessoas em situação de rua são compostas majoritariamente por famílias unipessoais do sexo masculino, sendo reconhecidos como sujeitos de direitos para a Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Esse público corresponde àqueles que ocupam e transitam pelo espaço público, arena tradicionalmente atrelada aos homens e ao exercício da masculinidade. Campos et al refletem ainda que, no âmbito da proteção social, os homens passam a ser considerados como sujeitos com menor vulnerabilidade social, sendo, muitas vezes, algozes nas relações de gênero, podendo não ser reconhecidos como sujeitos de direito e com necessidade de proteção tal qual mulheres, crianças, idosos e pessoas com deficiência.

Nesse sentido, Campos et al (2019) refletem que a invisibilidade dos homens que se encontram em situação de vulnerabilidade social pode ser reforçada pelo padrão hegemônico, que demarca diferentes concepções de masculinidades. Maroun (2015) analisa em seu estudo que a não proteção da família é enxergada por muitos homens como um fracasso, pois eles não conseguem corresponder a um ideal de masculinidade hegemônica, o que pode contribuir para distanciá-los dos

mecanismos de proteção social. Nesse sentido, é mais do que necessário articular masculinidades e proteção social, na medida em que o homem pobre, incorporado ao papel de protetor, aliado a uma visão de invulnerabilidade pelas instituições protetoras, tende a ficar invisível perante as políticas sociais. Campos et al (2019) analisam que o silenciamento dos homens que se encontram em situação de vulnerabilidade social acaba por reforçar o padrão hegemônico e, conseqüentemente, obscurece possíveis necessidades sociais vindas de outras concepções de masculinidades.

No entanto, Mesquita e Monteiro (2016) apontam que para além da centralidade da mulher nas políticas de transferência de renda, é preciso reconhecer outras desigualdades que recaem sobre as mulheres e que podem ser refletidas nas políticas da assistência social. Nesse ponto, questões relacionadas à raça e etnia no âmbito dessas políticas ainda são um elemento pouco debatido nos estudos acadêmicos, sobretudo porque as mulheres negras estão mais suscetíveis a serem beneficiárias dos programas de transferência de renda. Isso reflete o quanto marcadores sociais de gênero, raça/etnia podem orientar a construção da cidadania e a efetivação de direitos, em que categorias como sexo e cor podem ser definidores de desigualdades sociais.

Carloto; Mariano (2012) salientam em seu estudo acerca das concepções das beneficiárias do Programa Bolsa Família que, em comparação aos homens, as mulheres eram vistas como mais responsáveis na administração do benefício. Esse fato sugere que não só as mulheres seriam priorizadas no recebimento do benefício, dadas as responsabilidades dessas no cuidado da família, como há também uma reiterada desqualificação dos homens como cuidadores. Medrado; Lyra (2008) apontam para a necessidade de desconstrução da ideia de irresponsabilidade masculina nos cuidados com os filhos, ressignificando a participação desses nos cuidados, e colaborando, desse modo, para a construção de políticas sociais mais democráticas em relação a gênero.

Barbosa (2013) também reflete a respeito da desqualificação e culpabilização dos homens no terreno da assistência social no que se refere ao cuidado. Entretanto, a autora ressalta que, embora seja expressivo o número de famílias monoparentais femininas, o “abandono masculino inventado” pode, em

alguns casos, ser “encenado” pelas mulheres. A expressão “abandono masculino inventado” refere-se à narrativa de mulheres atendidas em um CRAS do Município de Niterói, que, no estudo da autora, tendem a omitir a existência de seus parceiros, uma vez que a presença do homem na família poderia significar um recurso de proteção social e, assim, dificultar o acesso das mulheres aos benefícios socioassistenciais. Desse modo, o campo da assistência social pode contribuir para a invisibilidade masculina, na medida em que há a homogeneização de famílias pobres em famílias monoparentais e unipessoais femininas (BARBOSA, 2013).

Nessa perspectiva, Detoni (2016) reflete que a política de assistência atua onde as outras políticas falham, uma vez que designa os sujeitos que precisam de atenção. Para a autora, a própria política produz performativamente os sujeitos considerados vulneráveis, estigmatizando e afirmando lugares já conhecidos nas performances de gênero que instituem feminilidades e masculinidades que responsabilizam e sobrecarregam as mulheres no que tange à vigilância do seu corpo e dos corpos das famílias. Entre algumas problematizações explicitadas pela autora em seu estudo, ela destaca a precarização e a feminização do trabalho no CRAS, a operacionalização de uma biopolítica da maternidade através da referência das mulheres como cuidadoras das famílias junto à proteção social, a ausência de formação para lidar com as demandas atravessadas pela diversidade sexual e de identidade de gênero no serviço, interpelando a política bem como a (des)articulação das políticas de assistência e intersetoriais para homens e mulheres, reiterativas de uma hegemonia heterossexual (DETONI, 2016).

No âmbito da educação, em que o aspecto do cuidado permeia as relações entre crianças, jovens, famílias e profissionais atuantes, Silva Júnior (2017) salienta que no espaço escolar, a heterossexualidade e a masculinidade são dadas como vínculo natural legitimado em que papéis sociais de gênero e raça são naturalizados. No que tange à perspectiva de gênero, o homem deve ser forte e viril, enquanto a mulher, frágil e comportada. Já no que se refere à raça, segundo palavras do autor, espera-se que o menino negro seja bruto, sexualizado e com habilidades para o esporte, e a menina negra, escandalosa, barraqueira e altamente sexualizada. Nessa perspectiva, o autor analisa como as múltiplas subjetividades marcadas pelo pensamento colonial se fazem presentes nos discursos em sala de aula.

Ao mesmo tempo, Silva Júnior; Brito (2018) salientam que os cotidianos escolares são espaços ricos para questionamentos dos discursos normativos, sobretudo a partir das performances dos alunos. Para os autores, mesmo que a escola tenda a reforçar sentidos masculinos hegemônicos, na medida em que, no âmbito escolar, emergem outras possibilidades de “ser homem” isso pode contribuir para a construção de um currículo que busque reconhecer e valorizar outras identidades masculinas (e femininas). Nas palavras dos autores, colocar em xeque visões essencializadas e congelamentos identitários, valorizando infinitas identificações para os espaços escolares e propondo o potente diálogo entre as diferenças nas práticas pedagógicas cotidianas. Nesse aspecto, a escola pode ser um local privilegiado para apreensão de possibilidades de ser masculino e feminino. Assim, para Silva Junior (2017), as práticas pedagógicas devem estar em consonância com uma proposta curricular, colaborando para ampliar as possibilidades de discussão e/ou problematização em sala de aula, na busca de justiça social e igualdade de gênero (SILVA JÚNIOR, 2017).

Nesse sentido, visando problematizar a universalização da categoria gênero para analisar o cuidado, que pode ser reproduzida nos sistemas de proteção social, o próximo item será dedicado à discussão do cuidado masculino a partir de marcadores sociais de classe, raça e origem.

3.3. Homens, cuidados e interseccionalidades

A universalização da categoria gênero para analisar o cuidado ainda é um desafio no campo de pesquisa acadêmica. Ribeiro (2023) salienta que é preciso compreender como a organização social e política de cuidados fortalece desigualdades na provisão, distribuição e usufruto do cuidado a partir dos marcadores sociais de raça, gênero e classe. A autora parte da premissa de que a forma de organização do cuidado no Brasil é fruto de uma herança colonial e escravocrata, ancorada, sobretudo, na exploração da mulher negra. Organização essa que sustenta o sistema capitalista e o modelo de vida saudável da branquitude, em que as mulheres negras, através de seu trabalho de cuidado e doméstico, tornam possível o funcionamento da sociedade heteropatriarcal, capitalista e neoliberal (RIBEIRO, 2023).

Desse modo, um dos caminhos possíveis para problematizar a perpetuação do racismo nas políticas de cuidado é a discussão da paternidade¹¹ negra enquanto importante mecanismo de desconstrução de estereótipos de gênero e raça. Hooks (2004) analisa que há uma tendência de reprodução de padrões ruins de paternidade que os homens negros repetem ao se tornarem pais. Nessa perspectiva, para a autora, os homens reproduzem as mesmas práticas que os traumatizaram e envergonharam a ponto de preferirem abandonar seus filhos, como se fosse o melhor que eles pudessem oferecer.

Nessa perspectiva, Santos (2020), em seu estudo sobre como os homens negros são retratados na literatura brasileira, reitera a visão construída do homem negro que o associa a um sujeito irracional e bruto, não se apresentando outra alternativa que não a de sujeito irracional e perigoso, digno, portanto, de afastamento das relações afetivas. No entanto, a autora enfatiza que há também na literatura afro-brasileira a tentativa de “inverter o jogo”, trazendo uma imagem humanizada do homem negro marcada pela doçura e fragilidade, indicando um potencial afetivo em suas relações.

Nesse caso, se as relações entre cuidado e cuidador se fazem a partir de histórias partilhadas, a hipersexualização e a irracionalidade associadas ao homem negro podem impedi-los de serem vistos como cuidadores, sobretudo porque o cuidado também pode ser encarado sob uma categoria moral (TRONTO, 2007). Para Lyra et al (2003), imaginar como para alguns homens o ato de cuidar é difícil não é uma surpresa, afinal, eles foram repreendidos severamente por terem tentado expressar carinho e cuidado na infância, pois não foi dessa forma que eles “aprenderam” a ser homens e não seria diferente só porque viraram pais. Sendo assim, fica difícil imaginar a possibilidade de os homens poderem exercer essa prática. O cuidado foi associado sempre ao “instinto” feminino, distante da representação viril de uma masculinidade “forte”. Desse modo, associar homens negros ao cuidado com outro pode ser revolucionário, uma vez que desconstrói estereótipos de gênero e raça, contribuindo para políticas mais igualitárias de gênero.

¹¹ Paternidade aqui entende-se não somente pela relação biológica do pai com a prole, mas num entendimento mais amplo da relação do homem no cuidado com o outro.

“*O meu maior medo é não ver o meu filho crescer, pois sou um homem preto e moro na favela*”. Esse relato de um pai jovem participante de uma oficina sobre paternidade em 2019 e retirado do Primeiro Relatório sobre Paternidades Negras do Brasil¹² (2021), aponta para a dificuldade do homem preto em paternar no Brasil, sobretudo pela forma como o racismo se manifesta nas relações de cuidado. Nesse sentido, é preciso evidenciar de maneira diferenciada as paternidades e as distintas formas do masculino de cuidado com o outro (LIMA; RAMOS, 2021).

O homem preto brasileiro só pode começar a exercer a paternidade com a abolição da escravatura, em 1888, apesar da precariedade oriunda de tal conjuntura, (LIMA; RAMOS, 2021), uma vez que a escravidão desumanizava o negro, tratando-o como mercadoria e propriedade. Por isso, a memória de paternidade anterior remonta ao século XIX e é oriunda da África.

Lima e Ramos (2021) salienta que é importante considerar que a paternidade negra possui suas peculiaridades, com desafios e medos específicos que atravessam o exercício da paternagem, e essas se distinguem das perspectivas dos pais não pretos, como por exemplo, o medo constante da morte pela violência do Estado, a instabilidade financeira que afeta mais fortemente a população negra, etc. Logo, tratar as paternidades e, conseqüentemente, o cuidado do outro, de maneira interseccional se torna essencial, sobretudo no que tange a uma agenda política que considere as vulnerabilidades presentes no exercício da paternidade dos homens negros.

Nessa perspectiva, Ferreira; Santos (2021) abordam como é negada a juventude ao homem negro, tendo como base o racismo e a divisão sexual (e racial) do trabalho enquanto resquícios do colonialismo. As vulnerabilidades presentes tais quais as desigualdades sociais, econômicas e simbólicas, além da dimensão corporal que faz um corpo negro não seja visto para além de sua subalternidade é pertencente a “zona do não ser” tornando-o, portanto, mais “matável” do que o outros.

Assim, a possibilidade da paternidade cuidadosa caberia ao homem branco, heterossexual, cis, enquanto ao homem negro não caberia o exercício da

¹² Primeiro relatório sobre as paternidades negras no Brasil. Instituto Promundo – Brasília, DF: Instituto Promundo, 2021.

paternidade, a responsabilidade paterna e, desse modo, o cuidado do outro (LIMA; RAMOS, 2021).

A própria imagem de “pai cuidadoso” e, portanto, tido como apto socialmente a ser pai, não é associada ao homem negro. Para Porfírio (2021), o ideal mítico de masculinidade não inclui um homem negro, mas sim, um homem branco, cisgênero, heterossexual, cristão e de classe média/alta.

Desse modo, para se pensar cuidados e masculinidades, é urgente pensar na perspectiva interseccional, de modo que, ao jogar luz às vulnerabilidades – decorrentes do processo de formação social e política brasileira – e especificidades apresentadas pelo homem negro, possam ser pensadas políticas públicas que contribuam para que esse grupo social possa exercer a paternidade e o cuidado do outro de maneira mais saudável.

Compreender a paternidade negra e o homem negro no cuidado com o outro é uma lacuna em termos de dados sociais estatísticos no âmbito das Ciências Humanas, sobretudo dada a história colonial brasileira.

Um ponto de partida para tal reflexão é, segundo Ferreira e Santos (2021), a taxa de mortalidade por homicídios de pretos e pardos ser três vezes maior em relação aos brancos. Quando considerada a questão geracional, os dados estatísticos indicam uma evidência ainda maior dessa desproporção. Desse modo, se ao homem negro é negada a vivência da juventude, isso pode interferir no exercício da paternidade. Os autores apontam ainda que quanto mais o homem negro alcança possibilidades via políticas públicas, ascendendo socialmente, maiores são suas possibilidades no exercício da paternidade (FERREIRA; SANTOS, 2021).

Outro marcador importante em relação aos homens negros é a questão da saúde. Batista (2005) aponta que desigualdades no que tange aos indicadores de saúde ligados às categorias de sexo, idade e classe social pouco associam a dimensão da raça/cor. No entanto, o autor evidencia indicadores de maior mortalidade entre crianças negras, maior mortalidade materna entre mulheres negras, além de maior mortalidade por HIV/AIDS entre negros. Para Batista (2005), considerando que as condições sociais provocam impactos na saúde e que associamos as piores condições de vida e acesso a bens e serviços de saúde de qualidade àqueles que possuem piores condições de vida, sendo a população negra,

em nossa sociedade, historicamente categorizada nessa condição, então a mortalidade por tais causas provavelmente será maior para os negros.

No que tange aos homens negros, Batista (2005) exemplifica maior mortalidade desses no caso de doenças contagiosas e decorrentes do uso de álcool e drogas. Nesse último caso, embora não se possa dizer com precisão o que leva os homens negros à maior mortalidade em relação aos brancos, o autor argumenta que o tempo livre em função do desemprego e/ou do trabalho informal, a falta de qualificação e de renda, entre outros fatores, pode tornar o homem negro um homem mais fragilizado, uma vez que tem a família em piores condições de vida e menores condições de negociação no interior dessa, sobretudo dado o papel de provedor atribuído ao imaginário masculino na sociedade, configurando, portanto, uma ideia de impotência do homem que não consegue cumprir esse papel. Desse modo, Batista (2005) aponta que o bar, os amigos do bar, o álcool e as drogas podem ser interpretados por alguns como possibilitadores de reavivar sua masculinidade e autoestima.

Vale ressaltar que o ato de beber pode estar associado a sociabilidade, competitividade, conquista e atração, evocando desafios e riscos (BATISTA, 2005) atribuídos por Welzer-Lang (2011) à “casa dos homens”, que representaria os lugares que o autor chama de monossexualizados, que atribuem exclusividade à presença masculina, e que representam a homossociabilidade como forma de experimentação. Nesse ponto, a construção do masculino passa a ser vivenciada a partir dessa homossociabilidade, na qual os homens buscam acesso à virilidade. Assim, quando um homem passa a experimentar e a vivenciar esses ritos e a frequentar espaços de homossociabilidade é uma forma de dizer que querem ser iguais aos outros homens. Além disso, é também respeitar os códigos, os ritos que fazem os homens serem sujeitos que têm uma posição hierárquica na sociedade. Desse modo, os gestos, os movimentos, as reações masculinas, todas essas atitudes contribuirão para que eles sejam homens (WELZER-LANG, 2001).

Nesse sentido, Porfírio (2021) salienta que os homens não brancos são a parcela da população brasileira que mais consome bebida alcóolica de forma excessiva. Desse modo, os padrões de masculinidade atravessados pela raça podem

comprometer de maneira mais forte a saúde psicológica e a socialização dos homens negros.

No que tange aos dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2020, em 2019 os homens negros representaram 66,7% da população carcerária e, pessoas negras são 74,4% das vítimas de homicídio no Brasil, dessas, 91,2% são homens. Já no que se refere à violência policial, a mortalidade entre pessoas negras causada pela intervenção da polícia é 183,2% superior à taxa relacionada aos brancos (PORÍRIO, 2021). Nas palavras de Souza (2009), quando um homem negro não está submisso, colocando sua força a serviço do status quo, está fora de controle, tornando-se uma ameaça. Nesse caso, ele é satanizado e provavelmente será exterminado fisicamente.

Outro fator que cabe ser apontado em relação à saúde do homem e o cuidado, refere-se à pouca atenção dada à saúde sexual e reprodutiva dos homens, o que representa um obstáculo em relação às assimetrias de gênero, na medida em que se mantém a sobrecarga de responsabilidades de questões ligadas à saúde reprodutiva sobre as mulheres. Assim, a PNAISH (Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem) tem dado destaque à questão das paternidades, frente a outras abordagens de serviços de saúde do SUS, evidenciando, desse modo, os desafios estabelecidos entre paternidades quando levado em consideração o critério cor/raça. Um deles é a dificuldade de se conhecer a realidade de saúde dos homens negros, uma vez que os dados existentes são insuficientes para uma análise mais aprofundada e, nesse sentido, faltam informações sobre o envolvimento paterno desses homens no pré-natal, nascimento e cuidados com a criança (LIMA, 2021).

Retomando a perspectiva do homem negro, nos debates sobre a construção do Brasil moderno, a miscigenação foi um mecanismo visto como solução para superação do atraso que o sangue negro teria causado à nação. A política de “branqueamento” estabelecida entre Europeus e mulheres brasileiras tornava inconcebível a miscigenação entre o filho de uma mãe branca e de um pai negro. O processo de miscigenação, desse modo, teria excluído o homem negro, uma vez que os filhos de pele mais clara oriundos da miscigenação eram exaltados. Nesse sentido, o homem branco era visto como o purificador da nova raça brasileira. Assim, o homem negro foi deixado de lado em nome de uma miscigenação que

teria dado certo. Ao mesmo tempo, o homem negro se torna motivo de preocupação da polícia e das políticas higienistas, passando a ser, portanto, *caso de polícia ou psiquiatria* (SOUZA, 2009).

Representações do homem negro criaram imagens populares que inferiorizam e criam estereótipos, como o “neguinho”, representado pelo homem submisso infantilizado, uma espécie de tipo de escravo dependente das decisões do homem branco. Ao mesmo tempo, a representação do “negão” apresenta o oposto do “neguinho”, e seria o homem forte e hipersexualizado, com forte preocupação com a sua virilidade. O mito do homem negro macrofálico e hipersexualizado é constantemente propagada pelos veículos da mídia, evidenciando seu caráter desumanizante, podendo ser considerado o único elemento de “status” do homem negro a ser considerado entre as mulheres e homens brancos. Outra representação acerca da masculinidade negra está ancorada nas duas representações “negão” e “neguinho”, sendo, portanto, um híbrido, podendo ter tanto os atributos físicos e hipersexualizados do primeiro, quanto a submissão do segundo. Para Souza (2009), essa representação é quase onipresente, pois ela está sempre atrás de homens e mulheres brancos, protegendo-os até mesmo de outros negros, aquele que faz o trabalho sujo.

Em relação às famílias negras, Souza (2009) salienta que essas eram representadas exclusivamente por mulheres e crianças, descrevendo os homens como uma figura ausentes, fraca e inconsistente na vida dos filhos, sendo as mulheres negras os pilares de sustentação dessas famílias. Desse modo, a figura do pai ausente é presente no imaginário das famílias negras e, portanto, a paternidade negra é invisibilizada, uma vez que não há maiores intenções de pesquisa para que se compreenda onde estão/estavam os pais negros “ausentes” (SOUZA, 2009).

Vale ressaltar que o mito do pai ausente já fazia parte do imaginário das elites brasileira no início do século XIX, incorporando-se à ideia de que a ausência de uma figura masculina forte no seio familiar não seria capaz de formar filhos suficientemente capazes de produzir na esfera econômica e, nesse caso, nas palavras de Souza (2009), os homens pobres e negros, primordialmente os brasileiros, não são capazes de serem bons pais por seus vícios como vida sexual promiscua, alcoolismo e jogatina. Santos e Ramos (2021) apontam que no período escravista,

nos registros de nascimento das crianças, era omitido o nome do pai, sendo indicado apenas o nome da mãe. Há evidências que tais práticas tenham implicado em que homens e mulheres escravizados tenham desenvolvido outras formas de arranjos familiares e, conseqüentemente, outras formas de exercer a paternidade e a maternidade.

Desse modo, o mito do pai ausente é incorporado ao imaginário social e reproduzido em vários discursos, influenciando, desse modo, as políticas públicas voltadas para a família. Nas palavras de Souza (2009), o mito do pai violento e ausente talvez seja uma das mais recorrentes representações do fracasso dos homens negros. A desqualificação dos homens negros na posição de chefes de família, posição essa destinadas aos homens brancos, faz parte de uma mitologia acerca da família brasileira (SOUZA, 2009).

Nesse sentido, as representações masculinas negras tidas como fracassadas são reproduzidas a partir de costumes, práticas e comportamentos perpetrados. Segundo Souza (2009), as desigualdades que atingem os homens negros ocorrem desde a infância, uma vez que os meninos negros e pobres são vistos como frutos de uma família problemática cuja ausência paterna é pré-concebida, o que, conseqüentemente, os torna “irrecuperáveis”. Assim, esses meninos são desencorajados e desestimulados em relação a outras crianças, sendo “vistos como um problema que não mereceria mais investimentos, incluindo aí o afetivo” (SOUZA, 2009).

Nesse ponto, Santiago (2021) salienta que as mães negras, enquanto empregadas domésticas, continuam a exercer o cuidado de outras pessoas e, muitas vezes, não tendo condições básicas de cuidar dos próprios filhos, que permanecem, no máximo, na condição de “brinquedos” das crianças brancas, sendo convidadas a relacionar-se com elas com o intuito de diverti-las. No entanto, a autora aponta que, na medida em que as crianças negras crescem, essas deixam de exercer o papel de companhia e “saco de pancada” das crianças brancas e passam a realizar tarefas para ajudar suas mães, até que, no caso dos meninos, uma vez crescidos, o corpo negro masculino passa a ser visto como intimidador para frequentar a casa dos patrões, até que sutilmente (embora nem sempre) seja convidado a não mais frequentar a casa. Já no caso das meninas, seus corpos estão sujeitos à repetição da

cultura colonial, numa lógica em que os homens se sentem “autorizados” a se apropriar de seus corpos. As mães negras e empregadas domésticas, com o intuito de proteger seus filhos, acabam deixando-os em casa e, desse modo, esses acabam ficando expostos às inúmeras vulnerabilidades (SANTIAGO, 2021).

Desse modo, Souza (2013) aponta que a força do estereótipo está exatamente no fato de se legitimar, pela maior capacidade de persuasão do grupo hegemônico que se impõe, transformando sua ideologia em verdade universal.

O exercício da paternidade negra parece ser quase inalcançável para o homem negro. Se o homem negro foi “sequestrado” para o Ocidente como mera força de trabalho, a paternidade e o cuidado do outro torna-se um desafio, sobretudo porque a memória da paternagem do homem negro é muito recente. Se, para o homem negro, o exercício da paternidade só foi possível com a abolição da escravatura em 1888 (e mesmo assim com inúmeros desafios inerentes a esse contexto histórico), assim, essa memória tem menos de 150 anos de história. Desse modo, para além das exigências sociais para o exercício da paternidade na contemporaneidade (tal qual o prover, por exemplo), no caso dos homens negros, essas são ainda mais duras, uma vez que tanto esses quanto, seus filhos estão em constante tensão dado o racismo estrutural e o medo de morrer. Assim, a paternidade preta precisa ser evidenciada e pensada de forma coletiva e com condições promovidas pelo Estado e sociedade (RAMOS, 2021).

Nessa perspectiva, o provérbio africano “é preciso uma aldeia para se educar uma criança” remete aos movimentos coletivos dos quilombos que, em contraponto à sociedade branca individualista, veem na perspectiva comunitária desse movimento, atitude de cuidado e proteção. Por isso, Ramos (2021) aponta que o quilombamento deve ser respeitado enquanto experiência de cuidado, em que a responsabilidade é de todos sem retirar o que é próprio de cada um. Nesse sentido, a paternidade negra encontra seu lugar de cuidado nessa coletividade, uma vez que o homem preto, na busca inalcançável do status da masculinidade hegemônica, se afastou do movimento de cuidado coletivo, uma vez que tenha que lutar pela sobrevivência física e social. Desse modo, nas palavras de Ramos (2021), faz-se necessário convocar esse homem para o quilombamento do cuidado, pensando em

políticas públicas que compreende a comunidade como um importante espaço de cuidado dos homens negros (RAMOS, 2021).

No que se refere à paternidade negra e à educação, a inserção do negro no ensino público é um fenômeno relativamente recente, oriundo do processo abolicionista, e, com significativos avanços na história mais recente, como a inclusão do negro no ensino superior, a obrigatoriedade do ensino de história das culturas africanas e indígenas, entre outros. No entanto, embora tais avanços tenham real importância na perspectiva da redução das desigualdades sociais no Brasil, também é evidente o quanto a estrutura racista é um obstáculo para a educação dos negros. Baltar e Ramos (2021) apontam a ausência do menino negro e do pai negro nas histórias infantis trabalhadas no contexto escolar. Sob essa perspectiva, os autores apontam para a perspectiva de gênero, ao ser encontrada uma quantidade de livros infantis muito maior protagonizados por meninas negras, geralmente focando na questão estética. Embora tal dimensão seja importante, os autores salientam que ela não é suficiente ao debate, uma vez que a valorização e aceitação das características fenotípicas precisam estar acompanhadas de um movimento político de conscientização para que, desse modo, possam ser construídos caminhos e ferramentas voltadas para o reconhecimento e empoderamento do menino negro.

Nesse sentido, a paternidade negra ainda é muito sub-representada e invisibilizada nas pesquisas acadêmicas, sobretudo dada a ausência e/ou silenciamento a respeito da vivência dos próprios negros a esse respeito e, sobretudo, num contexto social que “mata”, seja física, afetiva ou simbolicamente, tais homens. Se a paternidade “clássica” no contexto patriarcal está fortemente ligada às dimensões de provisão e proteção, os homens negros, dado o racismo estrutural, são impossibilitados de exercer, ao menos com plenitude, qualquer um desses dois aspectos em relação a sua prole. Se a escravidão negava aos homens negros a liberdade de agirem como “homens” dentro da norma branca de masculinidade imposta, uma vez livres eles poderiam prover e cuidar de suas famílias. No entanto, grande parte dos homens negros adotou o modelo padrão de homem “dominador” branco oriundo do modelo escravocrata, muitas vezes, usando da violência para com as mulheres negras (ANJOS, 2021).

Nesse sentido, a perspectiva racializada da paternidade carrega dores, traumas e vivências às quais os ancestrais negros foram submetidos, incluindo a naturalização da ausência e a desresponsabilização/invisibilidade dos mesmos nas políticas sociais (ANJOS, 2021). Desse modo, é urgente a reflexão acerca da visibilidade dos homens negros no cuidado e, conseqüentemente, na proteção social, de modo que possa ser superada a ideia do homem negro enquanto “cúmplice” do patriarcado.

Ainda para Anjos (2021), a ideia da paternidade teria, para os jovens negros, uma perspectiva de ascensão. Enquanto resultado de seus estudos acerca da paternidade negra, o autor apontou que o exercício da paternidade seria uma condição para muitos jovens saírem do crime, dada a ideia de responsabilidade que o “ser pai” e o “assumir a paternidade” implicaria. Ao mesmo tempo, a ideia de procriação pode estar relacionada ao ideal de paternidade, sobretudo no que tange à perspectiva de ascensão do jovem à posição social do homem. Nesse ponto, a ausência de outras referências paternas configura a paternidade como mera função social de provisão, desconsiderando outras experimentações e significados como a construção sentimental e de vínculo em relação à criança, por exemplo. Desse modo, a “paternidade-ostentação” se apresentaria como uma possibilidade de ostentar, tanto no que se refere a exibir a prole, quanto a oferecer o que não se enquadraria dentro da condição de classe social daquele pai, evidenciando, assim, o exagero e o excesso quando não se dá o básico.

Supor que determinados sujeitos ocupem determinados espaços é fazer emergir a identidade e a cultura desses sujeitos e dos espaços ocupados por eles. Mulheres e homens negros estão à margem e, por isso, fora do corpo principal. A ocupação da periferia não pode ser vista apenas como um espaço de perda e privação, mas sim um espaço de resistência e possibilidade. Resistir à opressão e, portanto, estar à margem, é ter a capacidade de transformar e criar discursos e caminhos alternativos. A margem é tanto um local de repressão quanto um local de resistência. Como define Kilomba (2019), é o entendimento e o estudo da própria marginalidade que criam a possibilidade de devir como um novo sujeito. Diante do exposto, como os homens negros estariam “participando” do ambiente escolar, considerando as contradições, conflitos e ambigüidades existentes entre masculinidade hegemônica/subordinada e proteção social? Nesse sentido, a

investigação da vivência de cuidados exercidos por homens negros bem como a investigação acerca dos modos de acesso aos mecanismos de proteção social dos mesmos, como o campo da Educação Básica, possui grande relevância para se pensar a interseccionalidade entre esses dois campos

Para além da paternidade negra aqui debatida, outras dimensões existentes entre cuidado e interseccionalidades merecem destaque nesta pesquisa, sobretudo porque este estudo busca também refletir acerca do cuidado a partir da perspectiva do homem nordestino. Embora não se tenha encontrado pesquisas que abordem, ao menos diretamente, a paternidade e o cuidado do outro sob a perspectiva sociocultural de origem e seus atravessamentos¹³, cabe aqui apontar algumas considerações e reflexões que poderão evidenciar pistas para a reflexão deste estudo nessa perspectiva. Assim, para além da dimensão racial, cabe o apontamento de reflexões acerca dos processos migratórios característicos do povo nordestino e os efeitos desses processos nas grandes cidades.

A presença dos nordestinos na região do Sudeste pode implicar em certa rejeição contra falantes do “português não-padrão”. A partir de tal explicação sociolinguística entre língua-padrão e língua não-padrão, é possível a percepção não só do ponto de vista da língua, como dos falantes de uma sociedade e, conseqüentemente, as rejeições e preconceito inerentes. Nessa perspectiva, um dos aspectos que se destacam é a explicação de atitudes etnocêntricas por parte de pessoas oriundas da língua padrão com os nordestinos, em que pessoas tendem a atribuir a seu grupo social todas as boas qualidades, enquanto ao grupo diferente vincula-se a negação do bom. Ao se desenvolver valores, comportamento, ações, costumes, etc ligados a seu grupo, a pessoa tende a rejeitar tudo aquilo que soa como estranho e que não é, portanto, familiar a seu próprio cotidiano. Desse modo, a identificação exagerada com seu próprio grupo pode criar uma visão de superioridade, contendo, portanto, juízo de valor e, conseqüentemente, subestimando seus contrários e desenvolvendo atitudes negativas em relação a eles. Sob essa perspectiva, o migrante é sempre perdedor (DAMERGIAN, 2009).

¹³ No âmbito do cuidado foi encontrado material que abordasse o cuidado em outros âmbitos, como Saúde e Educação, com o recorte do Nordeste, embora não diretamente o nordestino homem no cuidado com os filhos e os desafios nas grandes cidades para o exercício dessa paternidade.

Aqui vale o apontamento de Spivak (2014), ao designar violência epistêmica, o conhecimento que efetivamente hierarquiza culturas e grupos em territórios designados de atraso e de progresso em que o primeiro, o tradicional, é ligado à sociedade de origem, enquanto que o segundo, reflete a sociedade de chegada, vinculada ao moderno e emancipatório.

Nessa perspectiva, a representação da identidade regional como a nordestina, sobretudo sob o olhar sulista, é estereotipada, uma vez que o estereótipo comporta um conjunto de imagens pré-concebidas. Tal conjunto de imagens costuma ser artificial e superficial, sem conhecimento da realidade em si, e, desse modo, o estereótipo é acionado como uma resposta rápida para se denominar um objeto através de seus atributos. Assim, para além da linguagem, outro processo de estereotipação do povo nordestino é a associação de alguns de seus traços fisionômicos com tons discriminatórios. E, ainda em relação a características dos migrantes em suas origens, a motivação para tal migração também se torna um aspecto fundamental nesse processo de estereotipação do nordestino, sobretudo dada a dimensão econômica (busca por melhores condições de vida nas grandes cidades, uma vez que nas áreas tidas como desenvolvidas, a migração está relacionada ao aumento da demanda de trabalho pelo crescimento industrial) ou doméstica (desejo de se reunir novamente com outros membros da família que saíram de seu lugar de origem) (LOBO, 2006).

Damergian (2009) reflete a respeito das consequências negativas de um processo que rejeita, desqualifica e ataca elementos que fazem parte da identidade cultural do grupo nordestino e que estão ligados diretamente aos referenciais identificatórios. Assim, o preconceito e o conflito existentes em grupos heterogêneos favorecem aquilo que se pode constituir como ameaça ao grupo dominante, desqualificando, portanto, o grupo dominado. Nesse sentido, o estereótipo típico atribuído ao nordestino, com frequência ao “herói-bandido” tal qual o lampião (DAMERGIAN, 2009).

Nesse sentido, Albuquerque (2017) salienta que alimentar o mito do “cabramacho” é também alimentar um modelo de masculinidade que mantém um tipo colonial de relação entre homens e mulheres, violentando-as, porém, ao mesmo tempo, vitimizandando os próprios homens, já que, estando esses em constante posição

de risco, exigiria renúncias afetivas e emocionais importantes como, por exemplo, a paternidade e o cuidado com os filhos.

No que se refere à dimensão paterna, e, desse modo, no cuidado com o outro, o caráter migratório do nordestino na região Sudeste pode representar, segundo reflexão de Antoine (2009), um confronto em relação às exigências sociais do papel de pai na região de chegada, que nem sempre correspondem às do papel de pai na região de partida. Desse modo, no que tange à paternidade nos processos migratórios, o pai, muitas vezes, não tem outra identidade além da de trabalhador e, portanto, não possui outra existência para além daquela que o trabalho lhe confere. Assim, a ausência do pai pode estar ligada ao fato de que esses pais permanecem migrando de um lugar para outro, uma vez que a dimensão do trabalho fundamenta a presença ou ausência desses pais na vida dos filhos. Nesse caso, Antoine (2009) salienta que, no âmbito familiar, as mães já não fazem muito caso dos pais e, nessas famílias, o domicílio já não seria mais do pai e da mãe, mas sim, da mãe e dos filhos.

Aqui vale refletir acerca dos processos de migrações debatido por Thurler (2011), que envolvem racialização, etnização, sexualização e minorização através da classificando de grupos socioculturais por meio de construções hierárquicas e posições não-igualitárias entre grupos. A autora salienta que as pesquisas que estudam migrações e gênero expõem a continuidade das relações de poder que enfrentam mulheres migrantes nas relações sociais e em todos os espaços em que transitam. Nas migrações nacionais, constatam-se mecanismos de naturalização das relações sociais de dominação, estruturadas a partir das relações de sexo/gênero, classe, raça/etnia, origem. Desse modo, como efeitos da migração, as relações de poder, exploração e dominação se reconstróem em contextos migratórios, desencadeando, conseqüentemente, estereótipos e representações sociais legitimadoras de repressões da mobilidade das mulheres, dos pobres e das populações racializadas (THURLER, 2011).

Desse modo, os processos migratórios foram por muito tempo considerados marginalizados, sobretudo no âmbito das Ciências Sociais, contribuindo, portanto, para uma negligência em relação às relações sociais de poder e dominação, que incluem relações sociais de sexo, fato esse que pode estar relacionado ao motivo de

mulheres mães pobres e não brancas terem sido invisibilizadas nessa pauta. Para Thurler (2011), nas migrações nacionais não se atenta devidamente para as desigualdades – econômicas, de participação política – e as diversidades – religiosas, culturais –, nem para a pluralidade de percursos e de pertencimentos.

Cabe ressaltar que, no que tange às migrações nacionais nos grandes centros urbanos, mulheres nordestinas mães e “chefes de família” estão predominantemente presentes no trabalho doméstico, sendo essa a via de trabalho principal de migração. Thurler (2011) aponta que as mulheres mães e trabalhadoras domésticas se veem numa condição ainda mais difícil no que tange ao reconhecimento paterno de seus filhos, sobretudo porque paira sobre essas mulheres a dúvida de construção de uma identidade positiva sobre ser mãe e trabalhadora, fazendo com que elas sejam reduzidas a meras procriadoras, excluindo-as no status de mãe, com os prestígios e privilégio inerentes a essa condição (mesmo que esses se deem de maneira ambígua). Assim, os companheiros dessas mulheres se permitem exercer uma postura “masculinista”, duvidando e/ou ignorando essas maternidades, fazendo, desse modo, com que eles acreditem que possa ser naturalizada e, portanto, permitida, a alternativa de não-reconhecimento dos filhos.

Nesse sentido, essas mulheres vivenciam uma maternidade solitária, trazendo uma experiência de não pertencimento e de não reconhecimento da própria dignidade humana, além da vivência de discriminação, preconceito e abandono. Desse modo, nas palavras de Thurler (2011), ao se adotar uma perspectiva não-binária sobre as migrações – nesse caso de mulheres-mães –, surge como crucial a resistência ao sexismo, ao racismo, à exploração de classe, às relações sociais de dominação empreendida pelas mulheres migrantes.

Diante dessa breve explanação a respeito da migração, pode-se dizer que o preconceito contra o povo nordestino é firmado num processo de estereotipação envolto pelo imaginário da seca, da falta de terra, da separação da família pela migração, do trabalho precarizado (representado pela ocupação das posições de porteiros, peões de obra, garçons, cozinheiros e lavadores de prato, em São Paulo e no Rio de Janeiro, como se todos eles fossem do Nordeste e como se tais ocupações fossem as únicas possíveis para pessoas oriundas dos estados nordestinos), do salário menor e do trabalho duro (o que torna o nordestino um trabalhador

“resistente”), como se tais dimensões fossem naturais, sem considerar os fenômenos socioculturais e suas análises. Aliado a isso, a ausência paterna, presente fortemente em tais processos de migração, bem como o mito do “cabra-macho”, que pode estar distanciar os homens das relações de afetividade e, conseqüentemente, da paternidade e do cuidado do outro, compõem o estereótipo do homem nordestino nas grandes cidades. Desse modo, a reprodução de determinados estereótipos pode revelar em si hierarquias de poder e dimensões de classe social, raça/cor, origem, geração, que, entre outras, podem refletir diferentes formas de dominação, evidenciando que onde há diferentes identidades sociais, há também discriminações singulares.

Diante do exposto, como seriam os cuidados exercidos por homens nordestinos (brancos e negros) pobres, considerando que o ideal de “supervirilidade” atribuído a esses homens ainda persiste no imaginário social? De que forma eles estariam presentes no ambiente escolar (possivelmente feminilizados), considerando que o mito do “cabra-macho” ainda permeia as relações estabelecidas com homens nordestinos nas grandes cidades?

Nesse sentido, torna-se mais do que necessário apontar as possíveis identidades representativas das masculinidades, o efeito controlador que o modelo cultural ideal/universal de masculinidade exerce sobre homens e mulheres e as desigualdades sociais produzidas e reproduzidas em decorrência do mesmo, importando em prejuízos para ampla maioria da população, o que será melhor aprofundado no capítulo a seguir.

4. Uma Escola Pública em foco: Masculinidades, cuidados e interseccionalidades na perspectiva da educação

Este capítulo destina-se à apresentação da pesquisa de campo realizada em uma Escola Municipal localizada no bairro do Rio Comprido, no município do Rio de Janeiro – RJ, a qual propõe, a partir de uma perspectiva interseccional e relacional de gênero, analisar presenças masculinas nesse espaço, com foco nas experiências de exercício de cuidados por familiares homens, sob o contexto da dimensão de proteção social da política de educação. Para tal, tendo como base o ambiente escolar para produção de dados empíricos, a pesquisa utilizou, além dos referenciais bibliográficos, entrevistas com os profissionais atuantes nas escolas (homens e mulheres) e com os familiares homens que eram percebidos como cuidadores das crianças atendidas no âmbito dessa instituição pública do Ensino Básico.

A entrevista foi escolhida como método para a produção de dados do campo, uma vez que, para Minayo (2010), tece informações importantes do objeto de pesquisa e, sempre que possível, deve ser complementada pelo pesquisador com informações da observação participante. Por isso, a entrevista utilizada tanto com os familiares homens como com as (os) profissionais foi do tipo semiestruturada. Para Minayo (2010), esse tipo de entrevista combina perguntas fechadas e abertas sem que haja respostas condicionadas pelo pesquisador, de modo que essas possam responder a temas de interesse da pesquisa, ao mesmo tempo em que oferecem novos questionamentos que surgirão a partir das respostas dos entrevistados (MINAYO, 2010).

Mediante a aprovação do Projeto de Pesquisa pela Câmara de Ética em Pesquisa – CEPq da PUC-Rio, e, após autorização para realização da pesquisa da 1ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE¹⁴ da Prefeitura do Rio de Janeiro e da direção da escola, a pesquisa de campo teve início em abril de 2022. Nesse primeiro contato, a pesquisadora foi apresentada à Diretora, à Coordenadora e também ao espaço físico da instituição. A diretora geral estava bastante ocupada no

¹⁴ O processo de requisição para autorização da pesquisa junto a 1ª CRE foi realizado via contato telefônico e mediante entregue de documentos por e-mail, sem a presença física da pesquisadora na referida Coordenadoria, uma vez que na época ainda se fazia presente a crise sanitária da COVID 19.

atendimento das famílias e pouco pôde conceder atenção à pesquisadora. No entanto, a realização da pesquisa na escola foi acompanhada pelas duas coordenadoras da escola, que sempre foram solícitas com a pesquisadora. Foi observado que a ideia de uma pesquisa relacionada às masculinidades gerou curiosidade por parte da gestão da escola.

Observou-se também o incentivo dado aos profissionais da escola para a realização de pós-graduação, considerando que uma das coordenadoras da instituição também era aluna de doutorado. Este fato colaborou para a abertura da escola em relação à pesquisadora, que teve “livre acesso” ao ambiente escolar para produção de dados no campo, obtendo a cooperação da gestão e de outros profissionais para a realização da pesquisa.

Vale ressaltar que a vivência por parte da pesquisadora em relação a seus interlocutores faz parte da pesquisa. Desse modo, a caracterização da linguagem, do território e do espaço físico, bem como o “reconhecimento” das identidades masculinas presentes no ambiente escolar e as tensões ali observadas pela pesquisadora também serão apresentados como dados de análises da pesquisa.

Em junho de 2022, o campo foi suspenso devido à licença maternidade da pesquisadora, e retomado em março de 2023. Nessa época, vale ressaltar o acontecimento dos massacres ocorrido em duas escolas do Brasil, o que desencadeou uma onda de terror que permeou os ambientes escolares em todo país, contribuindo para que profissionais, estudantes e familiares passassem por um período de pavor e medo e, em alguns momentos, houve a necessidade de mudança organizacional do ambiente escolar. Nesse período, o espaço da escola passou a ser encarado como um espaço de alto risco e de violência.

Vale ressaltar que, atualmente, a região do Rio Comprido é cercada por comunidades (Complexo do Turano, Comunidade Paula Ramos, Morro do São Carlos, Morro dos Prazeres, Falete, Fogueteiro, Sumaré, Querosene, entre outras) e sua população vivencia cotidianamente conflitos e violência, sobretudo em relação à vigilância policial nessas áreas. No território está localizada ainda a Clínica da Família Salles Netto, antigo hospital Municipal Infantil Salles Netto, cuja ala infantil fechada em 2013 era uma importante referência na área da saúde da criança, além

do CRAS Germinal Domingues, importante referência de Assistência Social no bairro.

No bairro do Rio Comprido, encontramos ainda as Universidades Estácio de Sá e Unicarioca, o Colégio de Aplicação da UERJ e a Fundação Osório como importantes referências no âmbito da Educação.

Atualmente, a escola atende cerca de 34 turmas de todo o ensino fundamental (1º ao 9º ano). Seus alunos residem, em sua maioria, nas comunidades do entorno. A escola possui pátio e bandeirão amplos, jardim, salas específicas para professores, administrativo, coordenação e direção. No entanto, foi possível observar que não há quadra de esportes para a realização das aulas de educação física, por exemplo, sendo essas realizadas de maneira improvisada em um pequeno pátio da escola. Logo na entrada da escola, há um mural com trabalhos de artes dos alunos. Os trabalhos artísticos dos alunos parecem ser bastante valorizados pela escola.

Na entrada no campo, quando a pesquisadora adentrou a sala dos professores para a realização das entrevistas, os profissionais do sexo masculino não foram atenciosos, diferentemente das professoras mulheres, que logo acolheram e demonstraram disponibilidade para a realização da entrevista ou para agendamento da mesma.

No período de permanência no campo foi observado somente mulheres familiares pedindo informações sobre a escola na portaria. Tal dado foi reforçado pela porteira da escola que afirmou ser rotina o pedido de informações dessas mulheres a respeito de vaga na escola. Durante o tempo em que a pesquisadora ficou no campo, todas essas mulheres que procuravam por informações na portaria da escola eram negras. Na visão da pesquisadora, a maioria das crianças e suas famílias eram negras, havendo pouco brancos no espaço escolar.

Foi observado também que os profissionais negros existentes dentro do espaço da escola ocupavam os cargos de auxiliar de serviços gerais, administrativo ou estagiário de educação infantil. Todos os demais professores eram brancos.

As entrevistas com os profissionais foram realizadas na própria instituição. Cada profissional teve o horário de entrevista agendado de acordo com sua

disponibilidade. Entre os entrevistados estão professores e gestores de diversos segmentos: duas professoras do primeiro segmento, três mulheres da gestão, uma professora do segundo segmento e um professor do segundo segmento. Entre os outros profissionais atuantes na escola entrevistados estão: uma porteira, dois garis, um administrador e uma merendeira. As expressões “professores homens” e “professoras mulheres” foram utilizadas no decorrer das análises apenas com o intuito de diferenciar ao leitor o sexo dos profissionais entrevistados, tornando-se importante tal diferenciação para as discussões. Todas as entrevistas foram gravadas com permissão dos entrevistados e transcritas para análise posteriormente.

Nesse sentido, na primeira parte deste capítulo, será analisada a perspectiva profissional em relação aos homens presentes nessa instituição (familiares e profissionais), evidenciando, desse modo, as tensões, paradoxos e contradições nas relações de gênero e as possíveis análises interseccionais imbricadas, sobretudo no contexto da perspectiva protetiva exercida pela escola. O olhar das profissionais da instituição em relação aos homens familiares que cuidam das crianças atendidas pela escola também será apontado neste capítulo, e, através das análises das entrevistas realizadas, serão elucidados os dados relevantes encontrados no campo.

A segunda parte está destinada à perspectiva dos homens em relação aos cuidados masculinos com as crianças, evidenciando quem são esses homens e a forma como são exercidos os cuidados por eles. Vale ressaltar que os homens entrevistados foram indicados pelos profissionais da escola que avaliaram serem esses homens que cuidavam dos filhos no âmbito escolar. Para isso, serão abordadas questões relacionadas às interações estabelecidas entre distintas categorias, tais como classe, gênero, raça, origem, etc, as quais desenharam um pouco das características dos homens que cuidam dentro do campo de pesquisa.

É importante ressaltar que, embora a localização do campo empírico de pesquisa tenha sido colocada expressamente no texto do estudo, uma vez que este dado é importante para a compreensão acerca do público atendido pela escola, sobretudo no que tange as especificidades do locús da pesquisa como importante espaço de referência de proteção social, foi escolhido não a nomear, evitando, assim, a possibilidade de identificação dos/as entrevistados/as.

No que tange a lógica de produção dos dados obtidos nas entrevistas, a fim de contribuir ainda mais para salvaguardar o anonimato dos participantes da pesquisa que, gentilmente, disponibilizaram seu tempo para conceder as entrevistas, foram adotados alguns critérios para identificar suas falas. Para as/os profissionais da escola da área pedagógica, as funções foram divididas em gestão, professores do primeiro segmento e professores do segundo segmento. Como havia mais de um/a exercendo as funções detalhadas, a especificação destas foi seguida de letras para diferenciá-las/os (A, B,C, D...).

No caso dos outros profissionais atuantes na escola que não da área pedagógica, foram registradas as informações referentes às suas funções. A especificação destas foi considerada importante para a pesquisa, pois colabora para questionamentos acerca do modo como outras atuações, que não voltadas especificamente para área pedagógica, se relacionam no âmbito escolar, ampliando, assim, as reflexões acerca das opressões e hierarquias de poder envolvendo gênero e interseccionalidade na escola.

No que se refere a entrevista com os homens que cuidavam dos filhos, foram utilizados nomes fictícios a fim de preservar o anonimato dos mesmos.

Entre os pais entrevistados na escola, três se autodeclararam negros (nomes fictícios) Fernando, de 42 anos, pai de um filho de 11 anos; Antônio, de 28 anos, pai de um filho de 10 anos; e Francisco, de 52 anos, pai de três filhos de 26, 12 e 10 anos, as duas últimas estudantes da escola. Fernando atualmente trabalha como porteiro, enquanto Antônio é motoboy. Francisco está há dois anos desempregado, embora já tenha trabalhado como jardineiro e ajudante de obras, entre outras “ocupações variadas”. Francisco também é o único que não possui ensino médio completo, tendo estudado até a “antiga sétima série”.

O único familiar homem autodeclarado branco entrevistado, pai de dois filhos alunos da escola, de 15 e 11 anos, Pedro (nome fictício), de 43 anos, formou-se em ciência da computação na universidade. Também havia sido aluno da escola e, atualmente, trabalha como auxiliar de contabilidade em um escritório.

Já em relação aos dois pais de origem nordestina entrevistados, ambos eram nascidos no interior do Ceará, um de 42 anos (nome fictício João) e outro de 33 anos (nome fictício José). A ocupação atual de João é de auxiliar de serviços gerais

de um prédio comercial embora relate já ter trabalhado como garçom, atendente de loja e vigia. Já José é feirante e trabalha com peixaria. Os dois relataram que saíram de suas cidades de origem para trabalhar no Rio de Janeiro em busca de melhores condições de vida, o que será melhor detalhado no decorrer do capítulo.

4.1. A visão da Escola Protetiva

Um dado curioso encontrado no campo se refere à formação de uma das gestoras da escola (gestora A). Formada em Serviço Social pela UERJ, em 1988, embora tenha realizado “Escola Normal”¹⁵ anteriormente a sua formação universitária, ela não teve, ao menos no Ensino Superior, formação específica na área da Educação. Por isso, para essa profissional, a formação em Serviço Social a auxilia muito em sua atuação como gestora da Escola, porque afinal *“tem que lidar com ser humano, né? Com pessoas, com reuniões, com a representatividade, né? Tudo isso eu devo a minha formação.”*

De fato, nas muitas idas da pesquisadora ao campo, e anteriormente à entrevista com a profissional em questão, foi observada a constante presença e rotatividade das famílias dos alunos na escola. Em grande parte do tempo essa profissional se dedicava ao atendimento dessas famílias, chegando, muitas vezes, a haver fila de espera. As outras gestoras chegaram a comentar que essa profissional gostava de atender cada família uma a uma e que seu ritmo de atendimento era intenso, uma vez que se comunicava diretamente e diariamente com as mesmas. A própria gestora A menciona que conhece a escola inteira e que faz questão de atender todas as famílias. Segundo seu próprio relato, nenhuma criança matriculada na escola deixa de ser atendida por ela.

Por exemplo, o Serviço Social trabalha com relações, né? Então, por exemplo, eu faço muita reunião de pais, muito atendimento. Hoje mesmo, você viu quantas pessoas eu já atendi? Isso vem da minha formação, a pedagogia não traz isso pra dentro da Escola. Você trabalha com projetos, você ter essa coisa da visão das parcerias, né? Eu sou parceira de vários territórios. Então, tudo são ações que vem da representatividade que é debatida, que é social. Então, assim, a minha visão de mundo nas coisas que eu acredito, aquilo que eu tento fazer para dentro da Escola é “de lá”

¹⁵ Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a formação de Educadores passa a ser implementada em nível Superior.

e a Educação foi lapidando, né? Mas é “de lá”. Com certeza é de lá. (GESTORA A)

Foi observada também certa afetividade das famílias em relação a essa gestora. Alguns pais chegavam a elogiá-la. As outras gestoras mencionaram que a gestora A está “atenada” a tudo que ocorre no entorno da escola. Em uma ida ao campo, por exemplo, ela auxiliava uma pessoa que havia passado mal na porta da escola, acionando socorro. Essa relação da escola com o entorno também ficou evidenciada na fala da gestora A em que relata, por exemplo, que tem o cuidado de comunicar aos pais quando há operação policial no bairro, com o intuito de acalmá-los, dizendo não ser preciso o comparecimento da criança na escola nessas situações e, por isso, que a falta seria justificada. Segundo a gestora A, *“isso acalma o coração da família. Porque a família percebe que a gente também é sensível ao que eles vivem, né?”*.

A partir das considerações em relação à referida gestora da escola, vale apontar o debate de Libâneo (2012) a respeito do caráter dual da escola, em que a escola dos ricos é assentada no conhecimento e aprendizagem, enquanto a escola dos pobres é voltada ao acolhimento social e à integração social. Diante das observações apresentadas e da entrevista em questão, é possível perceber certa ligação entre políticas educacionais e atendimento à pobreza, sugerindo, de certo modo, o propósito de promoção social exercido pelas escolas públicas (LIBÂNEO, 2012) e, sobretudo, as conexões entre os programas de assistência social com a estrutura educacional pública (ALGEBAILLE, 2004).

Esse ponto abordado pode ser exemplificado em outra fala da gestora:

Teve um dia que eu acho que fiz 10 atendimentos com a famílias um atrás do outro. E eram casos pesados. Mães em catarse porque tinham ficado desempregadas e não tinham o que comer, que se sentem sozinhas... A gente atende crianças de mais de 20 comunidades diferentes e cada comunidade tem a sua especificidade, né? Você ter esse olhar de entender que a criança do Turano é diferente da criança do Querosene, as relações são diferentes... Essa leitura, esse cuidado é o Serviço Social que dá. O Querosene é a comunidade mais pobre do Rio de Janeiro. Eu tenho alguns alunos de lá, são muito pobres. Lá eu só consigo chegar com o Conselho Tutelar. (GESTORA A)

O fato de uma das gestoras, atuante na instituição há 15 anos, ter formação em Serviço Social, sobretudo numa Escola que atende mais de 800 alunos de cerca

de 20 comunidades distintas, e reconhecer que tal formação é muito importante para consolidação da sua gestão no âmbito escolar, pode ser um dado relevante que evidencia o caráter protetivo da Educação e a urgência de novos debates relacionados à escolarização (ALGEBAILLE, 2004). Isso estaria ligado ao contexto dos anos 1990, em que a escola foi adaptada política e economicamente ao neoliberalismo, criando, desse modo, uma conexão entre os programas de assistência social e a estrutura educacional pública (ALGEBAILLE, 2004). É nesse contexto neoliberal que as políticas educacionais sofrem forte influência para atuarem com o objetivo de redução da pobreza e, muitas vezes, as estratégias relacionadas às políticas sociais são subordinadas às políticas de educação. Desse modo, a educação passa a adentrar os contornos da proteção social numa perspectiva contraditória de superação da pobreza, impulsionando a escolarização a novos horizontes, modificando condutas escolares e suscitando novos debates relacionados à educação (ALGEBAILLE, 2009).

Tal perspectiva do olhar sobre a pobreza pode ser ainda mais evidenciada na fala da gestora A. Em certo relato, ela menciona que tem alunos que *“vivem em casas de estuque, de madeira, barraco mesmo, então você não pode olhar para essa criança no dia a dia como você olha pra criança que está vindo daqui do asfalto”*. Nesse ponto, ela salienta como é importante conhecer a realidade de cada criança, e que a experiência de 15 anos de escola a favoreceu no sentido de conhecer de perto a família e a realidade do aluno, de modo a intervir no problema pelo qual ele está passando no momento. Ela menciona que, inclusive, tais informações influenciam nas avaliações pedagógicas do aluno junto aos professores, como pode ser evidenciada na fala a seguir:

Esse conhecimento do aluno é muito bom para o Conselho de Classe. Você ter todo esse conhecimento da história da criança, da vivência dela. Eu conto as histórias tristes no Conselho de Classe. Aí a avaliação muda também. Quando você faz um professor entender por que a criança não conseguiu alcançar o que ele esperava, que pode ter acontecido algum problema na família. Eu falo pras meninas da cozinha que o João e o Manoel, que moram lá em cima do Querosene, que moram em casa assim, que eles precisam de uma alimentação diferenciada, que é a única refeição que eles vão ter é a da escola. Faz parte da gestão. Gestão tem que pensar nisso tudo. Por isso que não é fácil. É muito complexo. (GESTORA A)

Esse olhar de “cunho social” fortemente diferenciado trazido pela gestora A, que, como muito enfatizado por ela, tem origem na formação em Serviço Social, atravessa, portanto, as dimensões pedagógicas e formativa dos alunos, uma vez que ela “convida” professores a repensarem seus critérios de avaliação a partir da vivência dos alunos. Assim, não só professores, mas os demais profissionais da escola, tais quais as cozinheiras por exemplo, são estimulados a atuar de modo a “dar conta” do público que atendem, criando, desse modo, um novo viés político e cultural concedido à escola.

Assim, para Algebaile (2009), os feitos sociais, econômicos e políticos oriundos do contexto neoliberal, acabam “empurrando” a política de educação para o sistema de proteção social, uma vez que se intensificam as demandas por proteção aos mais pobres. Em contrapartida, equipamentos públicos, dada a desresponsabilização do Estado, tais quais as escolas, redirecionam sua atuação de modo a fortalecer o espaço escolar como solução para diversos problemas sociais. Nesse ponto, Algebaile (2009) salienta que a escola tem uma presença territorial que permite uma penetração que o restante do Estado não possui. Nesse cenário, para a autora, a escola pode se afastar de seu lugar de formação para colaborar com as políticas de enfrentamento à pobreza. No entanto, não se pode negar que a escola é um importante instrumento de proteção social, na medida em que tem em seu espaço uma grande “porta de entrada” para o atendimento de inúmeras famílias pobres, atuando com múltiplas e complexas demandas sociais advindas dessas, o que, possivelmente, pode diferenciá-la em relação a outras políticas sociais.

Ainda nessa perspectiva, a forte presença da escola no território pode ser observada no campo. Seja pelo fato de informar às famílias a eminência de operação policial no entorno, seja na atitude da gestora A em acudir um atropelamento ocorrido na rua em frente à escola, acionando socorro e informando aos familiares do ocorrido, seja no acompanhamento do professor ao hospital com o aluno que quebrou o braço na escola porque a mãe não pôde se ausentar do trabalho, seja no recebimento de uma refeição “mais reforçada” pelos alunos mais pobres por não terem outra em casa, seja na articulação da escola para que uma criança empreste um casaco para um aluno que está com frio e não possui casaco, seja na necessidade de parcerias externas para atender demandas sociais vindas por parte dos alunos da escola.

Nessa última perspectiva, outra observação encontrada no campo se refere à dimensão de rede da escola, sendo essa voltada para o atendimento das demandas sociais dos alunos. Uma das parcerias relatadas pela gestora A, por exemplo, é realizada por um profissional que atende as crianças que necessitam de procedimentos de saúde bucal, tendo em vista que muitas delas não têm acesso a esse tipo de atendimento. Nesse caso, embora a escola pública cumpra uma função ligada à presença do Estado na vida da população, essa estaria “compensando” a ausência e/ou ineficiência da política de saúde, por exemplo, ou, até mesmo, complementando-a, ao oferecer serviço odontológico às crianças. Na primeira abordagem, a escola direcionaria seu funcionamento de maneira a “compensar” o fracasso do Estado (nesse caso na saúde pública), tomando para si a resolução das demandas sociais e lidando com elas da forma como é possível. “O possível” dentro dessa atuação escolar se dá, como avalia Montano (2005), por meio da ação solidário-voluntária no campo do assistencialismo e da solidariedade empresarial.

Ao mesmo tempo, a realização de atendimento odontológico na escola pode também estar atrelada à perspectiva de educação em saúde, por exemplo, na medida em que, de maneira pedagógica, incentiva os cuidados com a saúde bucal das crianças. Aqui vale o apontamento de Von Dentz (2022) em que autora salienta que a educação escolarizada tem incorporado e operacionalizado ações de proteção social das mais variadas, materializadas por meio de diferentes políticas que transversalizam a escola, como no caso da política de saúde (a exemplo do atendimento bucal na escola mencionado pela gestora A) e da gama de programas e experiências intersetoriais entre Educação Básica e a Política de Assistência Social realizadas no espaço escolar (VON DENTZ, 2022).

De todo modo, as parcerias externas (e voluntárias) estabelecidas pela escola, mencionadas na fala da gestora A e vistas por ela como fundamentais nessa perspectiva de rede, possuem o objetivo de atender às demandas sociais manifestas pelos alunos no espaço da escola. Nesse caso, como apontou Algebaile (2009), a escola atua através de outras políticas setoriais, integrando, desse modo, o sistema de proteção social. Isso pode ser exemplificado na fala da gestora A a seguir:

Você trabalhar com projetos, você ter essa coisa da visão de rede, das parcerias, né? Eu sou parceira de vários territórios, eu sou representante do Conselho de Diretores junto à Secretaria de Educação. Dentro da Coordenadoria, eu sou a professora que representou os diretores da 1ª CRE, junto ao Secretário. Eu faço parte do Fórum Municipal de Educação. Então tudo são ações que vem da representatividade, eu sou uma articuladora. Eu costumo dizer que sou uma defensora da escola pública de qualidade. Eu não gosto que falem mal da escola. Porque mesmo quando a coisa não acontece, tem que entender as razões, porque não acontece. Então eu acho que a escola pode ser pública, mas ela tem que ser de quem tem que ser. Eles têm o direito a isso, entendeu? Mas, infelizmente, as políticas que a gente tem a gente encontra muitos desafios. (GESTORA A)

A fala da gestora A de que *“a escola pública pode ser pública, mas ela tem que ser de quem tem que ser”*, de certo modo, sugere o reforço da ideia de escola pública voltada aos pobres presente na análise de Libâneo (2012), em que a escola para os mais pobres pode direcionar suas práticas pedagógica às necessidades mínimas e imediatas das pessoas, o que, para o autor, descaracteriza uma perspectiva de educação voltada para a formação do pensamento. No entanto, Von Dentz (2022) enfatiza que, embora as políticas de escolarização tenham ganhado novos contornos no contexto neoliberal, a valorização da ideia da escola que *“cuida”* e *“protege”* não é recente, uma vez que há muito tempo ela vem assumindo uma posição de *“espaço de cura”*.

De fato, as dimensões pedagógica, cognitiva e socializadora, questões inerentes à Educação, praticamente não foram abordadas pela gestora A, uma vez que essa enfatizava fortemente o caráter protetivo exercido pela escola através do atendimento social demandado por parte do público atendido.

Esse fato sugere uma possível *“hierarquia de necessidades”* presente no espaço escolar, afinal, é preciso, primeiro estar vivo e alimentado para que se tenha condições mínimas de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Silva et al (2018), refletem a respeito de como a *“alimentação escolar”* contribui para avanços no que concerne à melhores condições de aprendizagem e de permanência dos alunos na escola, sobretudo sendo considerada uma conquista alçada como direito humano, e, portanto, promotora de identidades emancipatórias. Assim, a possibilidade de projetar outras identidades (que não somente a de *“pobre e necessitado”*, muitas vezes atribuída

aos alunos de escola pública) a partir do atendimento de necessidades mínimas, tal como a alimentação escolar, sugere que a perspectiva protetiva escolar cria também grandes possibilidades emancipatórias à população atendida.

Nessa perspectiva, Algebaile (2004) salienta que os programas de renda mínima e sua articulação com as escolas iniciaram antes mesmo da criação do SUAS, tendo como exemplo a criação do Bolsa Escola. A articulação desses programas com a política de educação é um dado importante, uma vez que os programas de renda mínima colaborariam com a diminuição da evasão escolar. Desse modo a associação entre auxílio financeiro e escolarização sugere o modo como a escola seria utilizada como via facilitadora da operacionalização desses programas (ALGEBAILLE, 2004).

Em outra fala da gestora A, pode ser percebida a ideia de que uma escola que entende as necessidades dos alunos é uma “escola de sucesso”:

Eu acho que a escola é uma escola organizada, de sucesso. A gente agora acabou de passar pelo décimo quarto salário. A gente conseguiu bater as metas. Então, assim, é uma construção. É trabalhoso, muito trabalhoso. Mas é interessante porque você está numa contramão da Educação Pública, né? Você não vê aqui professores, gestores, diretores adoecidos, né? É interessante, é um contraponto, né? É possível você se sentir realizado em uma escola pública. É possível, né? O que leva aquela escola a não ter sucesso, né? É uma escola que não se articula, que não entende as necessidades dos seus alunos. A escola tem que ser dos alunos, sempre. (GESTORA A)

Assim, uma escola cuja gestão atua “protetivamente” na realidade social de seus alunos pode ser encarada como uma escola de sucesso, colaborando, sobretudo, para a saúde mental de outros educadores, uma vez que grande parte desses não possuem instrumentalização necessária para lidar com as demandas e necessidades sociais de seus alunos, sendo muito comum o adoecimento desses profissionais no âmbito educacional público.

Essa visão de uma escola pública de sucesso que atende às necessidades de seus alunos, mesmo que na perspectiva de atendimento de necessidades mínimas, pode evidenciar as contradições e ambiguidades existentes entre os aspectos pedagógicos e socioculturais que permeiam a interface entre educação e proteção social, e que reforçam a ideia da educação como uma saída importante para a

superação da pobreza. Ao mesmo tempo, é notável que as escolas públicas se tornem fundamentais para o atendimento da população pobre, especialmente em territórios em que a escola pode representar o único equipamento social possível para o desenvolvimento de ações de prevenção e encaminhamento para o acesso a direitos sociais.

No relato de outra profissional da gestão entrevistada em relação às famílias dos alunos, gestora B, que atuava há um ano e três meses na escola, é possível perceber o olhar da gestão para além do processo formativo das crianças, em que a política escolar se estende para o âmbito da proteção social, intervindo, em alguns casos, na realidade social do aluno:

Então, como eu falei, eu estou construindo com eles ainda essa parceria, né? E eles agradecem, sabe? Eles saem daqui agradecendo que a gente se preocupa com eles, por estar falando que a gente realmente se preocupa com as crianças. Então, assim, coisas que assim, que às vezes você pensa que a escola nem deveria se preocupar com isso, a gente se preocupa, entendeu? E aí os pais, *poxa, obrigada por falar, né?* Por exemplo, *percebi que o seu filho hoje veio para a escola sem uniforme, eu percebi que o seu filho hoje chegou na escola 20 minutos atrasado.* Então essa criança pode estar passando por alguma situação que a gente precisa saber, pode estar acontecendo algum problema com aquela família que a gente precisa estar ciente, entendeu? Então, aqui a gente procura saber tudo com o responsável. É uma parceria muito fechadinha com os pais, entendeu? Eles confiam muito na escola e são muito gratos pelo zelo que a escola tem com eles. (GESTORA B)

O direcionamento da gestão da escola em relação à compreensão da realidade social do aluno, exemplificado na fala da gestora B, remete à análise de Martins (2012), ao destacar que as escolas são espaços essenciais para ações preventivas e educativas a respeito de temas diversos, tais como: sexualidade, drogas, violência doméstica e urbana, discriminações, entre outros, sobretudo porque a inserção de crianças e adolescentes possibilita também o suporte às famílias, sendo, em muitos casos, o único equipamento social do território (MARTINS, 2012). Nessa perspectiva, Lirio (2019) salienta que a articulação da rede de proteção social com a escola é evidenciada em diversas situações de violação de direitos, como o de acesso à saúde, moradia, etc, e também no que se refere a situações de violência (psicológica, sexual), que são identificadas e encaminhadas aos serviços da rede pela equipe escolar. Para o autor, nesse quesito,

a escola possui atribuições legais e formativas que, embora não configurem responsabilidade aos profissionais que atuam nela, os alocam em um patamar de protagonismo no que se refere à política de promoção da prevenção, sobretudo dado o tempo de permanência de crianças e adolescentes no espaço escolar, que possibilita maiores condições de identificar situações de violência nesse âmbito (LIRIO, 2019).

Nesse sentido, o envolvimento das políticas de escolarização com a redução da pobreza influencia o ordenamento das normas da escola, direcionando-a para o viés da proteção social. Ao mesmo tempo, nesse contexto, para Charlot (2005), as políticas educativas de universalização do acesso são descaracterizadas, na medida em que o conhecimento e a aprendizagem são substituídos pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência.

No entanto, é possível perceber pelas entrevistas com as gestoras da escola o quanto a atenção dada às realidades distintas dos alunos e suas famílias, bem como suas possíveis intervenções, pode configurar aspectos positivos no âmbito escolar. Isso pode ser notado tanto na fala da gestora A em relação à saúde mental do corpo docente, uma vez que ela menciona não notar adoecimento por parte dos mesmos quando comparada à equipe de outras escolas públicas, quanto na fala da gestora B, em que ela menciona que as famílias confiam na escola, demonstrando gratidão e parceria. Isso sugere que uma escola que atue de forma a conceder apoio às necessidades sociais dos alunos tende a ter melhores resultados, inclusive, na própria formação dos mesmos, pois as famílias atendidas em suas necessidades mínimas poderão contribuir melhor para a permanência dos alunos no âmbito escolar. Consequentemente, o corpo docente está menos sujeito ao adoecimento, pois conseguiria, ao menos com mais facilidade, realizar o trabalho curricular proposto, fato esse que pode não ocorrer quando os alunos não possuem sequer suas necessidades mínimas atendidas, e, por isso, não conseguem aprender.

Nesse sentido, Mocelin (2019) salienta que o papel formativo da Educação pode contribuir para a formação crítica perante as expressões da questão social, de modo que o campo educacional caminhe para além do papel da escola de atendimento focalizado a partir das vulnerabilidades apresentadas por seus alunos. Nesse caso, é preciso que a escola adentre com mais profundidade nos diversos

fenômenos que compõe as desigualdades sociais, tais como entendimentos sobre violência, pobreza, vulnerabilidade social, etc, cujas discussões estão mais consolidadas no âmbito das políticas sociais. Desse modo, a perspectiva compensatória das políticas educacionais poderá dar vez a outra, de valorização da formação, em que a educação assume o protagonismo, podendo ser, portanto, mais efetiva no combate às desigualdades sociais (MOCELIN, 2019).

Diante do exposto, vale ressaltar que o espaço da escola pesquisada tinha como gestoras mulheres, além da presença predominantemente feminina de profissionais e familiares (embora também tenham sido identificados profissionais e familiares homens), evidenciando desigualdades de gênero (e de outros marcadores sociais) existentes, que podem contribuir para a dimensão de proteção social da política de educação.

4.2. Professores homens no espaço escolar: tensões e poder

Nas entrevistas com os profissionais em relação à presença profissional masculina na escola, foram evidenciadas diversas tensões que indicam a urgência desse debate no âmbito escolar. Embora em algumas falas essas tensões tenham sido expressas de maneira mais direta do que em outras, a relação de poder que profissionais homens (estando em determinadas posições) exercem no espaço escolar, sobretudo na relação com as profissionais mulheres, independentemente da posição hierárquica assumida por elas, é um fator sugerido pelo campo pesquisado.

Durante a realização do campo, foi possível perceber que nas entrevistas com os profissionais de um modo geral, as professoras costumavam ter uma visão mais crítica em relação ao comportamento dos profissionais homens da escola, sobretudo professores, sendo as queixas relacionadas a esses diversas, incluindo situações de violência e assédio por parte dos mesmos. Já no que tange à gestão da escola, em um primeiro momento, o discurso em relação às questões de gênero aparece numa visão mais igualitária, embora, nessas entrevistas, os profissionais homens sejam caracterizados, muitas vezes, como “protetores”, “apaziguadores”, “parceiros”, entre outros adjetivos. Mesmo a relação de poder não sendo declarada por parte da gestão superior da escola, ela pode ser subentendida em algumas falas.

Cabe ressaltar que entre os homens profissionais atuantes na escola, além de professores de diversas disciplinas, como educação física, geografia, artes, história, matemática, etc, há o funcionário que atua na área administrativa, além dos funcionários da limpeza que são encaminhados pela Comlurb.

Na entrevista com uma das professoras do segundo segmento da escola (C), os conflitos gerados pela presença masculina no âmbito escolar foram explicitados de uma maneira bem direta. Ela aponta, por exemplo, para a forma como os professores homens tendem a manipular as professoras mulheres para conseguirem algo com a gestão da escola. Para a professora, isso ocorre porque quando os professores homens querem realizar alguma crítica à gestão escolar, eles não o fazem diretamente, mas sim, tentam convencer as professoras mulheres a fazê-lo. Desse modo, para a professora, os professores homens não se indispõem com a gestão da escola, pois as mulheres assumiriam um papel mais crítico no âmbito escolar:

Fui representante da escola no sindicato por muito tempo, faço parte de um partido político, então eu sou vista como uma pessoa combativa. Tem professor que pia, que te insufla num determinado momento, mas eles não querem se indispor com a direção. Isso não. Então o que eu vejo é professor querendo me usar. Professor homem quer falar alguma coisa para Direção? Aí não tem coragem. Aí eles saem do lugar deles, ficam docinhos e vem falar a crítica do meu lado para eu fazer: *Maria, você não acha que devia falar aquilo assim, fala com ela qual o nosso lugar, o nosso espaço, fala com ela*. Tudo sou eu que tenho que falar, botar fogo, porque eles não têm coragem, não querem se indispor. (PROFESSORA DO SEGUNDO SEGMENTO C)

Em complementação a essa discussão, a professora chega a mencionar que é muito comum que os professores homens se tornem “amiguinhos” das gestoras da escola, criando alianças e relações que, em muitos casos, são benéficas para eles. Ela aponta, por exemplo, que, em outra época escolar (o que não ocorre mais), era muito comum a dificuldade da direção com a grade de horário dos professores e acontecia muito dos homens se oferecerem a ficar em determinados horários para que fosse possível fechar essa grade. Em contrapartida, ao se disponibilizarem para ocupar determinados horários, demonstrando maior flexibilidade, os homens teriam outros benefícios, como, por exemplo, a ampliação do prazo para o “lançamento de notas”.

Vale ressaltar que a maior flexibilidade de horário apresentada pelos homens no campo pode ser sugerida em relação a ausência e/ou desresponsabilização com o cuidado doméstico e/ou com os filhos, diferentemente das mulheres que, muitas vezes, nesse contexto, tendem a assumir jornadas de trabalho muito mais pesadas do que os homens, dada a responsabilização com o trabalho doméstico não pago tendo, portanto, menor flexibilidade de horário.

Nesse sentido, a professora do segundo segmento C aponta para uma relação de “moeda de troca” ocorrida, em algumas situações, entre professores homens e gestão, em que os homens criariam “esquemas” cobrando “pequenos favores” para que possam ser beneficiados em alguma outra situação. A professora aponta ainda que ela não vê, dentro da experiência dela no magistério, isso ocorrer entre professoras mulheres, pois na opinião dela *“as mulheres são mais parceiras, fazem mais pela parceria mesmo, sem esperar nada em troca. Os homens acho que são mais ardilosos nesse sentido.”*. Aqui vale destacar a análise de Carvalho (1996) acerca de uma certa negligência da literatura para problematizar o viés de gênero no magistério, invisibilizando as contradições existentes entre trabalhadores homens e mulheres. A naturalização da maternidade concebida na imagem da mulher pode ser confundida com a prática feminina docente, em que as mulheres tendem a transferir suas experiências de cuidados femininos (e maternos) para o âmbito profissional, o que pode atribuir um caráter “instintivo” à prática pedagógica docente. Ao mesmo tempo, Seffner; Xavier (2023) salientam em sua pesquisa sobre o tema como as masculinidades e suas construções podem atravessar os aspectos pedagógicos e didáticos dos professores. Os autores refletem como a cultura e as normatizações sobre masculinidades, sexualidade e gênero têm reflexo direto na atuação dos professores.

Outro aspecto encontrado no campo, apontado por essa professora C que vale ser ressaltado, é a perspectiva mais igualitária de trabalho na escola pública. Ela afirma não ver tanta competitividade na escola pública como ela enxerga na escola privada. A professora relata que, mesmo que as condições de trabalho da escola particular sejam melhores, incluindo salários maiores, ela tem preferência em trabalhar na escola pública, uma vez que ela não vê tanta competitividade como na rede privada. Na escola pública a professora diz se sentir mais valorizada:

Eu gosto mais de trabalhar na escola pública. Eu vejo muito mais competitividade na escola particular do que aqui. Aqui as pessoas, mesmo quem tem diferença de formação, quem é doutor, quem é mestre que a gente tem. Aqui essas diferenças não fazem muita diferença. Na escola particular faz. Lá eu tenho que ser mais arrogante. Então eu gosto mais de trabalhar na escola pública do que na escola particular, apesar d'eu ter melhores condições de trabalho, sem dúvida o salário é maior, mas aqui eu me sinto mais valorizada, aqui você é mais igual a todo mundo, aqui eu faço muita parceria, eu gosto de trabalhar com essa experiência de rede, sabe? Agora, eu gosto mais daqui. Eu me sinto mais desafiada aqui. (PROFESSORA DO SEGUNDO SEGMENTO C)

Nessa fala da professora, dois pontos de reflexão merecem ser destacados. O primeiro é a perspectiva de construção de rede referente à escola pública, o que pode evidenciar a função protetiva exercida por essa e sua estreita e complexa relação entre educação e redução da pobreza. Nesse ponto, a dimensão de rede poderia estar atrelada às estratégias de proteção adotadas pelas políticas educacionais públicas, tendo em vista o público atendido, uma vez que as dimensões primordiais apontadas pela professora no que tange às escolas particulares referem-se à parte cognitiva, pedagógica e emocional. Ainda nessa perspectiva, a professora aponta que tal construção de rede, mesmo no âmbito público, é mais facilmente realizada em uma escola habitante “dos centros”. Isso porque ela menciona que leciona em uma escola de São Gonçalo e que lá “*é uma outra pegada. De periferia mesmo, uma outra realidade de uma outra cidade, numa escola mais afastada do centro e de uma pobreza extrema. Lá eu tenho vontade de sumir, às vezes. Da vontade de desistir, porque eu não consigo fazer muita coisa.*” Aqui vale a reflexão de como a dimensão territorial da escola pode incidir sobre as possibilidades de articulação com os sistemas de proteção social, em que as escolas mais periféricas poderiam ser, em muitos casos, o único equipamento social do território.

A segunda reflexão referente à fala da professora, se dá na perspectiva da desigualdade de gênero no âmbito do magistério. Ao apontar que as diferenças de qualificação na formação, no âmbito da escola pública, não interferem em possíveis relações de poder, estando todos no mesmo patamar de igualdade, isso não aparece quando levantada a dimensão de gênero em relação aos professores homens (tendo esses maior ou menor qualificação). Isso pode ser melhor ilustrado a partir da fala

da referida professora ao ser questionada em relação a como ela achava que os homens eram recebidos na escola:

Ah, com todas as benesses, né? Ah, porque é tudo muito velado, né? Você percebe no tom de voz, sabe? Entra uma professora nova e ninguém apresenta. Eu acho que fica horroroso. Aí eu me apresento *oi, eu sou a fulana*. Mas chega um professor, esse é apresentado com toda pompa *fulano, a nossa profissão não sei o que*. Na hora de apresentar para equipe, isso é tudo assim, subjetivo, né? Então, é cheio de fru frua. É tudo assim, é um horário melhor, normalmente eles são atendidos nas suas demandas. *Ah, ele precisa muito trabalhar aqui essa parte por algum motivo*. É, mas tem professora que também precisa trabalhar por algum outro motivo e ninguém fala dela. Tem muita coisa da disciplina. Normalmente os professores de matemática daqui são homens e tem também uma hierarquia de disciplinas. Então sempre tem essa questão de matemática ser o rei. Mas sempre dizendo que é porque é matemática, uma disciplina importante, e nunca porque ele é homem, entendeu? Porque nós já tivemos professoras de matemática aqui que foram muito maltratadas. (PROFESSORA DO SEGUNDO SEGMENTO C)

Nessa fala da professora C, é possível perceber que tanto a questão hierárquica de atuação na escola (gestão em relação aos professores) quanto a questão da formação (doutores e mestres em relação a quem possui graduação) não seriam evidências, ao menos no mesmo grau, de relações de poder estabelecidas na escola quando comparadas à perspectiva de gênero. Afinal, se os professores homens são mais “bem tratados” pela escola, uma vez que possuem suas demandas mais facilmente atendidas, as relações de gênero podem se sobrepor a outras relações de poder. Nessa perspectiva, Ferreira (2004) aponta que há um tipo feminino e um tipo masculino representativos de atuação no âmbito da educação, que se baseia na diferença com que homens e mulheres, respectivamente, interpretam seu trabalho e sua carreira. Nesse ponto, Vianna (2001) destaca que no magistério, as associações e sindicatos, assim como a categoria, são compostos por um número elevado de mulheres. Entretanto, com raras exceções, os cargos de maior poder nessas entidades são ocupados por homens, pois esses espaços se constituem, representativamente, por mulheres (e para mulheres). Por isso, mesmo os cargos da diretoria tendem a ser ocupados por professoras.

Isso pode ser também evidenciado na valorização das disciplinas compostas por homens, que, como colocado na fala da professora entrevistada, não parece ter a ver com o “peso” da disciplina, uma vez que mulheres que lecionavam tais

disciplinas, como a de matemática, não eram valorizadas na mesma medida que os homens.

Vale ressaltar que em todas as entrevistas com a gestão da escola foi mencionado o trabalho do professor de artes, que tem à sua disposição o mural principal da escola, além de uma sala individual. A professora C, inclusive, questionou na entrevista, o motivo desse professor ocupar exclusivamente o mural do hall principal da escola, não dando espaço para outros professores, e também o motivo dele ser o único professor que possui sala individual. Desse modo, não se trata também de uma hierarquia de disciplinas, considerando que a disciplina de artes não costuma, no âmbito da Escola Básica, ser tão valorizada como as disciplinas de matemática e português, por exemplo, mas sim das relações de poder estabelecidas por professores homens. Isso sugere como a dimensão de gênero no âmbito do magistério precisa ser amplamente discutida.

Outra fala que exemplifica esse debate em relação a benesses e possíveis “papuricos” concedidos aos professores homens no âmbito escolar está exemplificado a seguir:

Eu já vi professora tendo as piores turmas, os piores horários. De pedir uma xerox, se planejar toda, aí chega na hora não tem uma xerox. Entendeu? Em compensação eu já vi aqui professora, gestão, entregar trabalho para professor, digitar trabalho pra ele, manuscrito, xerocar folha de caderno de professor porque não deu tempo dele passar a limpo, aí manda aquela porcaria porque não deu tempo de fazer. Enfim, não julgo, mas ninguém fez o meu trabalho pra mim, entendeu? Aí a direção, as professoras falam, *Ah, eu estava aqui à toa, não custava nada ajudar*. Quem está à toa numa escola desse tamanho? Até nos parabéns do grupo de WhatsApp. Quando é homem é uma felicidade nesses parabéns. (PROFESSORA DO SEGUNDO SEGMENTO C)

Esse apontamento da professora remete a uma certa dificuldade, por parte das mulheres em desagradar os homens, uma vez que em muitos casos eles são privilegiados, e até “papurizados”, no ambiente escolar, mesmo em relação a mulheres que possuem posição hierárquica superior a eles. Desse modo, esse fato sugere que a relação de dominação masculina aparece ancorada na imagem da mulher cuidadora, em que esses cuidados se estendem, no âmbito profissional, aos professores homens, muitas vezes, às custas das professoras mulheres, que tendem a ceder seus interesses para beneficiar os homens.

Vale ressaltar que no processo de feminilização da educação básica, esse processo, consolidado por meio da identificação entre natureza feminina e prática docente, culminou na incorporação de características femininas à prática docente. Desse modo as professoras mulheres estariam tomando para si a responsabilidade de determinadas práticas educativas, contribuindo, portanto, para tensões entre masculinidades e escola.

Outro exemplo relacionado aos “paparicos” dado aos professores homens foi apontado pela gestora D da escola. Quando questionada a respeito de como ela achava que os homens eram tratados no ambiente escolar, ela relatou que vê diferença de tratamento em relação às merendeiras com os professores homens: *“com os homens eu vejo que é diferente. Eles sempre são mais mimados, tem o suquinho, tem uma comidinha diferente, sabe? É um “paparico”, né? Eu acho que elas são, digamos assim, mais dengosas com eles, sabe? Mais carinhosas no trato. Acho que tem esse favorecimento.”*.

A partir da fala da gestora D é possível perceber que os professores homens possuem alguns privilégios para além da relação docente. Ao serem “paparicado” pelas merendeiras da escola, isso também pode ser representativo de como eles podem exercer poder no ambiente escolar. Nesse sentido, a feminização da escola pode reportar à certa “vocação maternal” por parte das mulheres no âmbito da educa o, o que pode nortear a oes e formas de atendimento que se consolidam como um trabalho feminino. Os professores homens da escola estariam sendo mais cuidados por essas mulheres, sugerindo, portanto, desigualdades de gênero no que tange   perspectiva profissional no âmbito da educa o.

Entre outras questões identificadas nas entrevistas no que tange o magistério, nota-se uma crítica mais direta relacionada às desigualdades de gênero por parte das professoras mulheres, sobretudo dada certa “raiva” dessas em rela o aos professores homens. Os motivos que evidenciam essa questão, além das benesses, dos paparicos e da “troca de favores”, podem estar identificados no próprio “domínio de turma” entre os alunos com os professores homens da escola. Esse aspecto foi identificado como mais favorável aos homens em muito relatos das professoras mulheres, sobretudo porque elas identificam ter mais dificuldade em “ganhar respeito” dos alunos, acreditando que essa questão seria mais fácil para os

professores homens, uma vez que os alunos tendem a ter mais medo da figura masculina, conforme relato da professora H:

Eu penso que para gente é tudo muito difícil. Eu tenho 25 anos com cara de mais nova. Eu percebo o esforço que eu tento fazer para eles me ouvirem, para eles conseguirem ter alguma atenção no que eu estou propondo, cada atividade é um perrengue pra manter os interesses deles. Aí eu já vi a mesma turma que eu passo um perrengue, chega na aula de um professor colega meu, eles quietinhos, pianinhos, professor não precisa gritar toda hora. Ele já tem o respeito garantido de fábrica só por serem homens. Se você é professora mais nova, então, é muito difícil. (PROFESSORA DO PRIMEIRO SEGMENTO H)

Embora mencionado nas entrevistas que tanto professores homens quanto mulheres enfrentem igualmente dificuldades estruturais inerentes à educação pública, como turmas superlotadas, falta de condições de trabalho, baixos salários, entre outras, a facilidade do “domínio de turma” ilustrada nessa fala da professora H, pode ser mais uma questão que evidencia a desigualdade de gênero no magistério, afetando negativamente o trabalho, em especial, das mulheres. Nessa fala, é possível observar também que o fator geracional poderia intensificar ainda mais essa dificuldade, dado o relato da professora ao mencionar que o fato de aparentar ser mais nova dificulta ainda mais sua relação com a turma. Nesse sentido, a presença masculina em determinados campos feminilizados da educação pode gerar tensão no que refere à democratização de gênero na educação. Para exemplificar essa questão, os profissionais homens foram apontados como fundamentais, por parte da gestão, em relação à mediação de conflitos entre os alunos, por exemplo. Nos casos de “brigas” entre as crianças, são os professores homens que intervêm.

Outra questão apontada no que tange à percepção do magistério entre homens e mulheres pode ser exemplificada a partir da fala do professor F, ao ser questionado em relação às características dos mesmos:

Pelo que eu percebo são homens voltados muito para o trabalho, para a família, são homens que me parecem ser, de certa forma, comprometidos com a sua vida. Enfim, assim, com o próximo, respeitosos, eu percebo essas características. Agora eu vejo diferenças em se trabalhar com homens e mulheres, sim. Eu vejo. As mulheres, de certa forma, são bem mais comunicativas, são mais abertas para lidar com o público, com o alunado, enfim, isso varia muito, né? Mas eu percebo que nas mulheres isso é mais

latente do que nos homens. Essa abertura mais pro lado afetivo, mais pro lado emocional. Mais para o lado de estar próximo do alunado e até entre elas também. É mais voltado para esse lado mais social, sabe? (PROFESSOR DO SEGUNDO SEGMENTO F)

Essa fala do professor F reforça a ideia apontada por Ferreira (2004) relacionada a um tipo feminino e um tipo masculino representativos de atuação no âmbito da educação, que se baseia na diferença com que homens e mulheres, respectivamente, interpretam seu trabalho e sua carreira. No que tange a essa perspectiva, estudos em educação com recorte de gênero (LOURO, 1994) apontam para como características relacionadas aos cuidados da maternidade foram consideradas essenciais para o exercício da função de educadora, sobretudo dado o processo histórico de representação da mulher como natural ao espaço doméstico. Os lugares que tem demarcado a trajetória das mulheres nos espaços públicos, tal como as escolas, portanto, revelam as construções culturais e sociais apoiadas no ideário da “essência feminina” acerca da presença da mulher na educação, partindo da perspectiva do acesso da mesma ao ensino escolar e da função de educadora, estando relacionadas à expansão da Escola Pública e ao processo de feminização do magistério, como aponta Telles (2014). Nessa perspectiva, Carvalho (1996) explicita que o modo como professoras mulheres enxergam o trabalho docente e organizam o tempo e o espaço, assim como as relações que estabelecem com as crianças e com as mães das crianças, tinham como referencial a vida no lar, o trabalho doméstico, a maternagem e a socialização recebida para a vida doméstica. Portanto, pode-se dizer que a naturalização da maternidade e das funções de cuidado delegadas à mulher, desenvolveu uma percepção errônea da profissionalização docente, investindo-se pouco na formação da prática pedagógica. Essa, portanto, ao se reportar à vocação maternal, possui um discurso e uma prática que norteiam ações e impõem formas de atendimento que se consolidam como um trabalho feminino.

Retomando a entrevista do professor F, ele menciona que sente mais abertura para trabalhar com as professoras mulheres, uma vez que essas parecem mais flexíveis para o desenvolvimento do trabalho, diferentemente dos colegas homens que, na visão do professor, tendem a atuar de uma maneira mais “engessada”. Ao caracterizar o trabalho de outros colegas homens, o professor menciona que “*eles sempre seguem aquele padrão de trabalho e eles quase não*

têm abertura para modificar, para ser um pouco mais diferente.”. Já em relação às mulheres o professor relata que o trabalho é mais aberto, mais solto, e que, por isso, elas estariam mais disponíveis a novas propostas.

Nessa perspectiva, o professor chega a mencionar que prefere trabalhar com as mulheres por, de certa forma, elas serem mais atenciosas e acolhedoras, deixando o ambiente mais agradável para o convívio de trabalho.

Aqui vale apontar a reflexão acerca das possíveis benesses, “papáricos” e “moedas de troca” ocorridas na relação dos professores homens com as profissionais mulheres no âmbito escolar. Elas sugerem tensões e apontam a relação de poder do masculino na escola que podem torna tal espaço um ambiente mais favorável para os homens. Não à toa, esse professor relata gostar de trabalhar num ambiente de maioria feminina por ser um ambiente mais favorável para ele.

Em contraponto, esse mesmo professor relata que sua maior dificuldade no que se refere ao ambiente escolar predominantemente feminino seria a questão da comunicação:

Eu acho que o mais difícil, talvez, seja a questão de lidar com a comunicação. Não que eu não me comunique, que eu não goste de me comunicar, é que, às vezes, eu acho que a comunicação, não estou levando pro lado da fofoca, não é isso. É que a comunicação ela circula muito mais rápido, são muitas informações no nosso dia a dia. Mas algumas eu não consigo, elas já estão lá no alto no nível de comunicação que eu ainda não estou. Eu quero ficar só até aqui, entende? Não vou até lá. Eu tenho meu trabalho, eu tenho calma, não vou até lá. É mais ou menos isso, eu não sei se deu pra você entender. (PROFESSOR DO SEGUNDO SEGMENTO F)

A dimensão da diferenciação da linguagem entre homens e mulheres, em que as últimas parecem “falar a mesma língua” no âmbito escolar, já havia sido evidenciada na pesquisa de mestrado de Maroun (2015), em que possíveis tensões eram esboçadas. No entanto, a reflexão apontada a partir da fala do professor sugere a falta de interesse por parte do mesmo em tentar “acompanhar” essa comunicação, uma vez que, como ele disse anteriormente, as mulheres costumam ser mais flexíveis no trabalho, estando mais abertas para novos formatos, enquanto os homens seriam mais “engessados”. Nesse sentido, os professores homens seriam mais acomodados em relação ao trabalho, não tendo interesse em acompanhar as

mulheres em suas novas propostas de trabalho. Já as mulheres, conseqüentemente, acabam por acolher tal postura masculina.

Outro ponto abordado por esse professor em relação aos desafios em um ambiente de trabalho mais feminino foi a questão da segurança, uma vez que ele relatou se sentir, muitas vezes, desprotegido no espaço da escola. Vale ressaltar que a porteira da escola é do sexo feminino, de 63 anos, e recebe todo tipo de público que passa pela portaria, desde alunos e seus familiares, até pessoas buscando informações na escola (todas mulheres). O professor F relatou também, no que tange à questão da segurança, a constante presença de guardas policiais no entorno. No entanto, para ele, isso não é suficiente para que ele se sinta protegido na escola:

Apesar de termos uma comunidade que, de certa forma, respeita o ambiente escolar e de, às vezes, ter a presença de guardas no entorno, guarda ou policiamento, no entorno, a gente se sente totalmente desprotegido com a entrada e saída constante desses pais aqui dentro da escola. Talvez se a gente tivesse uma maior presença, talvez isso não seja garantido, uma maior presença masculina na portaria, na recepção, talvez a gente se sentisse um pouco mais seguro. Porque as mulheres trabalhando na portaria, não é, assim, algo negativo. Mas, talvez, a questão da segurança a gente tivesse uma sensação um pouco maior de segurança, se a gente tivesse uma maior presença masculina na portaria. (PROFESSOR DO SEGUNDO SEGMENTO F)

A associação entre ambientes femininos e desproteção não é uma novidade no que tange aos estudos de gênero, tal qual o exemplo da escola da pesquisa. No entanto, vale a colocação de que essa reflexão de proteção evocada pela masculinidade hegemônica, reiterada pela fala de um professor homem da escola, reforça o estigma do campo semântico masculino voltado para a força (MUNIZ, 1992), e, principalmente, para a virilidade, no qual os homens buscam ser desassociados do mundo das mulheres (WELZER-LANG, 2011). Desse modo, a proteção é uma das principais características atribuídas pelos homens ao descrever suas masculinidades (MAROUN, 2015).

Em outra fala da gestora B é possível perceber essa associação entre a presença masculina e proteção, ao mencionar em sua fala que os homens “*passam segurança e firmeza*” para ela. Desse modo, sendo a escola um ambiente majoritariamente feminino, com gestão e portaria ocupadas por mulheres, a proteção dada pelos homens pelo simples fato de serem homens, remete à

dependência das mulheres dessa proteção e, dessa forma, devem a esses homens, uma vez que, no campo imaginário, eles cumprem o papel de protetor. Conseqüentemente, isso pode ser um dos fatores que contribuem para um maior acolhimento da gestão em relação às demandas dos professores homens.

No que se refere ao tipo de parceria dos docentes em relação à gestão da escola, pôde ser identificado que ela se constrói de maneira diferente em relação a professores homens e professoras mulheres. Aqui vale ressaltar, como já mencionado anteriormente, que os professores homens costumam construir essa parceria com a gestão da escola no intuito de se beneficiarem, muitas vezes, numa relação de “troca de favores”, enquanto em relação às mulheres essa parceria costuma funcionar “sem que se espere nada em troca”, como a maior flexibilidade das mulheres fossem característica inerente a elas:

Ah, então assim, eu vejo que eles passam segurança assim para gente, eles passam uma certa firmeza, sabe? Para determinadas situações, por exemplo, você tem algum conflito, conflito entre alunos, por exemplo, um professor sempre chega junto e sempre chega perto da gestão para ajudar, saber o que está acontecendo, dialoga com o aluno, sabe? Eles são assim, muito de somar com a direção, entendeu? Eles são muito acolhedores, eles sempre chegam, eles não deixam a direção sozinha, né? Vamos dizer assim, entendeu? Uma outra coisa que eu vejo é que eles ficam sempre muito ligados, sabe? De olho no que está acontecendo. Eles são muito observadores, sabe? E tem alguém do lado de fora da escola com uma atitude meio suspeita eles logo vêm aqui falar com a gente. Então, assim, eles estão atentos ao que está acontecendo. (GESTORA B)

Em relação a essa falada gestora B, vale refletir a respeito da característica de mediação de conflitos assumida pelos homens da escola. Nesse ponto, as características de força e autoridade associadas à masculinidade hegemônica podem colaborar para uma postura de mediação nas relações envolvendo conflitos por parte dos alunos, uma vez que, como já pontado na fala de outras professoras, os alunos costumam respeitar mais os professores em sala de aula, tendo esses mais facilidade em relação ao “domínio de turma”.

Nessa perspectiva, Seffner; Xavier (2023) salientam, enquanto resultado de pesquisa dos autores, que o principal sentido da docência feminina para as crianças está na combinação de atenção e paciência, enquanto na docência masculina, na autoridade. Segundo os autores, a docência masculina para crianças pode gerar uma

sensação de pânico e moral, na medida em que as crianças reproduzem nos seus discursos relações de gênero que atrelam rigidez e autoridade ao homem e carinho e paciência à mulher. No entanto, os autores enfatizam que, além da ordem, a figura do professor pode se associar às atividades recreativas e físicas.

Para além da questão hierárquica das disciplinas, na entrevista com a gestora C, é mencionado que, devido ao fato da escola abarcar tanto alunos de primeiro (1º ao 5º ano) quanto de segundo segmentos (6º ao 9º ano), ela consegue ver mais a participação masculina, uma vez que, para ela, nas escolas exclusivamente de primeiro segmento, a presença dos homens seria significativamente menor, sobretudo porque a partir do 6º ano as disciplinas exigem professores especializados (geografia, história, inglês, etc). Na opinião da coordenadora, devido ao primeiro segmento atender crianças menores, a participação masculina é muito menor em relação ao segundo segmento que, além de necessitar de professores especializados nas disciplinas, corresponde ao atendimento de crianças maiores.

Aqui vale a reflexão acerca da ideia de que cuidar de crianças menores, o que inclui cuidados com a higiene, o corpo, a alimentação e a afetividade, por exemplo, poderia reduzir o significado profissional da educação a um trabalho menos valorizado (e não à toa, essencialmente feminino) e isso refletirá não só nas ações e políticas que visam à formação de professores na área da educação para crianças menores (GIBIM; LESSA, 2011), mas na presença, atuação e comportamento de professores homens no âmbito do magistério.

Nessa perspectiva, Seffner; Xavier (2023) salientam em sua pesquisa sobre o tema como as masculinidades e suas construções podem atravessar os aspectos pedagógicos e didáticos dos professores. Os autores refletem como cultura e normatizações sobre masculinidades, sexualidade e gênero têm reflexo direto na atuação dos professores, uma vez que esses tendem a comportamentos que não os levem a serem lidos como docentes de crianças pequenas, tratando-as e lidando com elas como adultos.

A gestora C relata que como os profissionais homens atuam no segundo segmento, ela percebe um tipo de formação mais rígida por parte desses homens. Um dado apontado por ela que justificaria essa rigidez seria a idade dos profissionais atuantes na escola. Ela afirma que a maioria dos professores homens

atuantes são “mais velhos”, muitos deles pais de filhos adultos, e que esses já teriam mais “bagagem” no magistério, o que contribuiria para um comportamento mais incisivo e rígido desses em relação aos alunos:

Esses profissionais, como eu falei, acabam sendo do segundo segmento, então eu acho que eles ainda têm um pouco dessa, não sei se é criação, se é voltado para a formação, ou se é um escudo, né? Devido a tantos anos de magistério é de querer se impor, querer colocar respeito, então eu acho que eles são mais rígidos. Eu sou professora do primeiro segmento, fundamental I. Então a gente tem aquele formato mais materno, né? De querer cuidar. Então eu não vejo isso muito nos professores, eu acho que por ser de um público diferente que é do segundo segmento e também por conta dessa bagagem deles como professores, porque acho que precisa impor respeito, então eles acabam sendo um pouco mais incisivos, a forma de falar. Então, assim, eu não vejo esse aspecto assim tão carinhoso como a gente acaba sendo, né? As professoras. (GESTORA C)

Tal atuação mais rígida e incisiva por parte dos professores homens relatada pela gestora C contrastaria com o comportamento mais “maternal” das professoras, em especial as do primeiro segmento, em que a dimensão educativo-afetiva estaria presente. O processo de feminização se consolidou por meio da identificação entre natureza feminina e prática docente no ensino primário, fato que culminou na incorporação de características femininas à prática docente. Essa feminilização, construída histórica e socialmente, tende a obscurecer possíveis desigualdades existentes entre docentes homens e mulheres, e, para além disso, pode configurar a essa prática um distanciamento dos homens e das masculinidades em espaços educacionais. Desse modo, a naturalização da maternidade concebida na imagem da mulher pode ser confundida à prática feminina docente, em que as mulheres tendem a ser vistas a partir de suas experiências de cuidados femininos (e maternos) no âmbito profissional, o que pode atribuir um caráter “instintivo” à prática pedagógica docente. Fato esse que não ocorre com os homens, uma vez que a construção masculina é baseada na imagem de força, virilidade e, até mesmo, violência (MEDRADO; LYRA, 2008), características essas que seriam divergentes de determinados espaços da educação básica, cujas práticas e discursos institucionalizaram-se como femininos.

Nesse sentido, Seffner; Xavier (2023) analisam que a maioria das pesquisas que abordam questões relacionadas às masculinidades e educação foram tratadas

com foco na Educação Infantil, em especial no que se refere ao contato corporal entre o professor e as crianças na relação do cuidar. No entanto, os autores apontam que nos anos iniciais do ensino fundamental as crianças já apresentam certa autonomia, muito embora questões relacionadas ao corpo e à curiosidade que faz parte dessa fase da vida aparecem como pontos de tensão quando se tem um homem como professor. Os autores enfatizam ainda que no caso de alunos adolescentes, embora o estranhamento seja consideravelmente menor, também são presentes tais tensões (SEFFNER; XAVIER, 2023).

Em outro relato de uma professora do primeiro segmento G que evidencia certa autoridade dos professores homens, ela aponta um episódio em que a turma estava muito agitada e um professor adentrou a sala de aula sem sua autorização e começou a gritar com a turma, chamando a atenção da mesma. A professora relata que se sentiu sendo “passada por cima” e, que, logo depois da bronca, a turma teria ficado em silêncio. Ela relatou também que essa postura do professor já havia ocorrido com outras professoras e que todas se sentiram muito mal com a situação.

Ainda no que tange à prática docente, a gestora C apontou certo preconceito por parte dos professores homens em relação às professoras do primeiro segmento. Em uma de suas falas, ela mencionou que, muitas vezes, se sente subestimada por esses homens em relação a sua atuação profissional, e que se sente desvalorizada por eles, fato esse que, para ela, não ocorreria na visão das professoras mulheres, mesmo aquelas atuantes no segundo segmento. Desse modo, mesmo que ela exerça um cargo de gestão, possuindo, portanto, uma relação de hierarquia superior em relação aos demais professores, o fato de ser oriunda do magistério de primeiro segmento sobressairia a sua posição hierárquica, uma vez que essa condição a faz se sentir desvalorizada em relação aos professores homens:

Enquanto profissional, eu vejo assim, às vezes, algumas falas, alguns trejeitos, assim um pouco subestimado, talvez eu acho que não por ser mulher, não na questão de gênero, mas na questão do perfil profissional porque eu sou P1(professora do primeiro segmento). Então, os professores P2 (do segundo segmento) é como se desvalorizassem por ser professora dos menores. Aí, às vezes fala *ah, vocês que tão acostumados com a tia, conversa com ela*. Ou seja, nós somos as tias e eles são os professores, tá entendendo a diferença? E essas falas são mais dos homens, entendeu? Dos professores. A gente não vê uma fala assim tão pejorativa das professoras, nem as de primeiro, nem as de segundo segmento, entendeu? É mais nesse sentido, eu não vejo

como gênero... Mas eu acho que pode até ser, né? A gente acaba não percebendo, associando... Mas eu sinto essa desvalorização, esse modo pejorativo de falar por ser do primeiro segmento. (GESTORA C)

Nessa fala da gestora C, em que é apontado o modo pejorativo com que os homens mencionam as professoras de crianças menores, podemos destacar o comportamento dos homens enquanto espelho de uma masculinidade hegemônica, na medida em que essa deve ser construída combatendo os aspectos que possam associar os homens às mulheres (WELZER- LANG, 2001). Em se tratando de uma atuação profissional tão associada ao “instinto” maternal, tal qual a docência para com crianças menores, a diferenciação da feminilidade para a construção do masculino se torna ainda mais latente. Desse modo, a categoria docente passa, antes de tudo, por um profundo debate acerca das subordinações de gênero e as imagens negativas da feminilidade e das mulheres que estruturam os discursos hegemônicos. Portanto, a presença masculina em determinados campos feminilizados da educação pode gerar uma tensão no que se refere à democratização de gênero na educação.

A gestora C mencionou também que identifica nos profissionais homens mais novos, sobretudo os que possuem filhos pequenos e que demonstram exercer uma maior participação no cuidado com os próprios filhos, um maior envolvimento desses com a escola. Desse modo, ela salienta que os professores homens mais novos que seriam mais “paizão” (o que para ela significaria buscar na escola, realizar atividade domésticas, etc), no âmbito profissional/pedagógico, se apresentam mais participativos na escola, seja nas rodas de conversa, nos conselhos de classe, e, sobretudo, no trato mais afetivo com os alunos em sala de aula. Já no que se refere aos professores “mais velhos”, presentes em maior quantidade na escola, a relação seria mais “*fria e distante*”, e também mais rígida e autoritária.

Desse modo, no que tange à perspectiva dos professores homens no campo de pesquisa, a questão geracional é um fator importante a ser considerado, tanto no âmbito profissional quanto pedagógico, o que sugeriria que essa categoria como importante fator de análise das desigualdades de gênero no âmbito educacional, em especial no aspecto docente. Assim, a categoria geracional estaria diretamente ligada ao nível de envolvimento do professor homem com a escola e seu público, de forma que, quanto mais novo, maior o envolvimento e, conseqüentemente,

quanto mais velho, mais distante e rígido e, portanto, mais associado a uma masculinidade hegemônica tradicional.

Nessa perspectiva, a gestora C relatou também a preferência em trabalhar com as professoras mulheres, declarando possuir um vínculo maior com elas no campo de trabalho. Para ela, além da questão dos professores homens a tratarem de modo pejorativo ao chama-la de “tia”, desconsiderando, portanto, que ela, sendo do primeiro segmento, é tão professora quanto quem é do segundo segmento, ela percebe um maior comprometimento com o trabalho na escola por parte das mulheres:

Eu prefiro tratar, eu prefiro conversar com as professoras e com as mães também. Então, dos professores tem aquele sentido que, de certa forma é mais pejorativo, né? De chamar de tia. De não considerar que eu sou uma professora do mesmo patamar que um professor do segundo segmento. Então, eu prefiro. E eu acho que o comprometimento também, aqui, pelo menos, na nossa escola, eu vejo que o comprometimento das professoras é muito maior do que dos professores. Até na questão da devolutiva mesmo, sabe? Das solicitações que a gente pede, um relatório de um aluno, ou um planejamento, a gente acaba tendo uma devolutiva maior das professoras. Os professores alguns não cumprem, alguns acham que não é necessário, então acha que é besteira. Então, isso tudo vai criando, né? Um vínculo melhor, uma abertura melhor com as professoras do que com os professores.
(GESTORA C)

Nessa fala da gestora C, a falta de comprometimento com o trabalho por parte dos professores homens pode evidenciar o poder que esses homens exercem na escola, sobretudo num ambiente mais feminilizado, uma vez que eles tendem a não cumprir com as demandas exigidas pela gestão, mesmo essa estando em uma posição hierárquica superior a eles. Ao mesmo tempo, na fala da gestora C, mesmo que os homens não venham a cumprir com algumas tarefas, não parece haver cobrança por parte da gestão, uma vez que elas acabam se vinculando às professoras mulheres para a realização de tais tarefa. Desse modo, tal desresponsabilização por parte dos homens com alguns trabalhos necessários no âmbito escolar, tal qual o relatório de um aluno, por exemplo, pode sugerir, além de uma relação de poder, uma certa dificuldade das mulheres em lidar com os homens, mesmo essas estando em posição hierárquica superior a eles. Além disso, como sugerido na fala da gestora C e apontado também por outras professoras, as mulheres possuem maior abertura entre elas e, por isso, estariam se apoiando e,

consequentemente, tomando exclusivamente para si, tarefas de trabalho que deveriam ser divididas também entre os homens.

Nessa fala, nota-se também a estratégia utilizada pelos homens no sentido de desvalorizar as mulheres, tanto em relação à posição de trabalho ocupada por elas quanto em relação às propostas de trabalho sugeridas, reforçando, portanto, a ideia apontada por Carvalho (1996) de que o magistério é um trabalho voltado muito mais para mulheres do que para homens, em especial a educação básica, cujos discursos estariam norteados por práticas que impõem formas de atendimento que se consolidam como trabalho feminino. Desse modo, o ideal de masculinidade hegemônica pode contribuir para uma desresponsabilização dos homens na educação, coadunando, portanto, com a reflexão de Carvalho (1996) de que a naturalização da maternidade e das funções de cuidado delegadas à mulher, desenvolveu uma percepção errônea da profissionalização docente. Se para os homens alcançarem o modelo de masculinidade hegemônico devem combater aspectos que os associem às mulheres, a presença masculina em determinados campos feminilizados da educação pode gerar tensão no que se refere à democratização de gênero na educação, e, também, uma certa desresponsabilização de práticas educativas masculinas.

Na entrevista com uma professora do primeiro segmento G, de 55 anos, também é reforçada essa visão “mais maternal” que os professores homens têm em relação às professoras mulheres. Ela relata que, nos Conselhos de Classe, quando surge um assunto relacionado a um determinado aluno, por exemplo, os homens fazem comentários do tipo “*Não, vocês tinham que ser mais duronas.*” “*Vocês são muito mãezonas, mesmo.*”. Queixas desse tipo, segundo relato da professora G, são comuns vindas de homens, porque, para eles, as mulheres teriam uma visão “mais maternal” em relação aos alunos e eles seriam mais racionais.

Outra tensão evidenciada no campo é a intimidação que os professores homens podem causar nas colegas professoras. A professora do primeiro segmento H, de 25 anos, relatou que tende “*a se fechar mais e medir as palavras*” no trato com os professores homens por se sentir mais intimidada por eles. Ela diz que o fato de ser muito nova agrava ainda mais essa reserva com os homens, afirmando “*não dar muita brecha para brincadeiras*”:

Ah, tudo é muito engraçadinho, sabe? Assim, eu percebo isso, tem muita brincadeira, então eu dou uma travada. Quando você troca ideia com uma colega mulher ela tá trocando ideia com você e tal e quando eu vejo que tem um colega homem querendo trocar muita ideia comigo eu sinto uma trava... Assim, de qualquer coisa que eu falar ser um pretexto para ele pensar alguma coisa diferente, sabe? Achar que eu tô dando uma confiança a mais. Eu sempre penso isso. De você estar conversando, aí você ri. Ou então de você achar alguma coisa engraçada, de achar que você tá dando confiança mesmo, abrindo caminho para que possa “dar em cima”. Assim, de você estar dando liberdade, né? Eu sinto isso em relação aos homens. (PROFESSORA DO PRIMEIRO SEGMENTO H)

A fala da professora referente à potencial intimidação ocasionada pelos colegas homens evidencia que na visão das professoras mulheres o olhar sobre os homens ainda pode estar permeado pelo modelo masculino hegemônico. Diante disso, há também uma tendência das professoras em apresentarem maior dificuldade profissional em lidar com esses homens. Aliada a isso, a construção de tal masculinidade, baseada na “cultura agressiva” masculina, somada aos símbolos tidos socialmente masculinos como virilidade, força e racionalidade, podem contribuir para tal intimidação.

Em entrevista com outra professora J, ela também associou a presença de professores homens à dimensão do assédio, apontando que já viu homens “desrespeitosos” tanto em relação às alunas mais velhas quanto em relação às colegas de trabalho.

Aqui vale ressaltar também a dimensão geracional, que pode se potencializar mais na fala da professora, quando ela relata a necessidade de uma postura mais defensiva com os homens, na tentativa de evitar possíveis assédios, especialmente por ser mais nova. Outra professora também apontou para o envolvimento de alunas mais velhas com professores homens em outras escolas em que trabalhou. Desse modo, a questão geracional poderia ser um dos agravantes no que tange à perpetuação do assédio dos homens em relação às mulheres e mesmo em espaços mais feminilizados como em uma escola.

A professora H aponta também que a necessidade de “afirmação da masculinidade” é perceptível por parte dos professores homens na própria sala de aula e, portanto, na relação com os alunos (mesmo com os alunos pequenos). Ela relata que percebe alguns professores querendo “*mostrar a masculinidade*” o

tempo inteiro, fica querendo mostrar que ele é mais homem que o aluno, grita alto, fala que é ele que manda ali”. A professora relata que tenta conversar com os professores que ela percebe que possuem essa postura, falando para eles considerarem que muitos daqueles alunos têm problema na família, que precisam ser cuidados, mas que os professores parecem mais preocupados em sobressair ao aluno, principalmente se ele for menino. Para ela, a postura dos professores de mostrar que *“você é mais do que uma criança, é desde já estar ensinando isso para criança, que ela tem que mostrar, como menino, que ela é mais do que os outros, sabe? Que você tem uma masculinidade para mostrar.”*

Nesse contexto, uma fala comum nas entrevistas com as mulheres profissionais foi a facilidade e/ou preferência em lidar com outras mulheres, seja por estas se sentirem mais à vontade entre elas, seja por elas se apoiarem mais, pois essas parecem apresentar uma postura mais integradora no ambiente escolar, ou seja, estão imersas nesse ambiente, se envolvem nas dinâmicas educativas, estando atentas e dispostas a acolher e colaborar em todos os âmbitos. Já os professores homens parecem ter o trabalho mais independente da escola, estando, muitas vezes, alheios ou distantes das questões escolares, executam o trabalho de maneira individualizada, envolvendo-se mais profundamente em situações das quais podem ser beneficiados de alguma forma. Também exercem postura de autoridade e de mediadores de conflito, em especial nos casos de brigas, sendo “apaziguadores” e, em muitos casos, exercendo papel de (seja de maneira prática ou simbólica) “segurança” para as mulheres.

Desse modo, a análise das tensões e conflitos referentes à presença de professores homens na escola revelam profundas desigualdades de gênero, evidenciadas na educação, sobretudo no âmbito da docência. No entanto, para além dos professores, outros profissionais da escola foram entrevistados, entre eles, a porteira, o secretário escolar, dois garis e uma merendeira da escola.

4.3. Para além do magistério: os outros profissionais da escola

Dentre os outros profissionais entrevistados que não atuavam como professores, somente o secretário escolar possuía escolaridade de nível superior completo, enquanto os outros declararam possuir ensino médio completo. Algumas

ocupações anteriores às atuações na escola exercidas por tais profissionais merecem destaque: um gari, de 55 anos, relatou que antes de trabalhar na prefeitura como gari, chegou a atuar em lojas de autopeças de carro, “casas de lanches”, além de uma firma de conservação; o outro gari, de 30 anos, relatou que trabalhava como servente em condomínios; a merendeira, de 49 anos, relatou que vendia biscoito e churrasquinho na praia, além de já ter atuado em clínica de fisioterapia como massoterapeuta; já a porteira relatou ter trabalhado como babá, empregada doméstica, operadora de caixa e bilheteira de cinema; o secretário escolar de 35 anos, relatou que sempre trabalhou na área administrativa da prefeitura. Embora as ocupações anteriores de tais profissionais não estivessem ligadas diretamente à educação, todos possuíam, pelo menos, 10 anos de atuação na escola.

Uma das grandes diferenças identificadas nas entrevistas com os demais profissionais da escola em relação aos professores/gestores foi a questão da cor. Enquanto os últimos, em sua maioria, se autodeclararam brancos (com exceção das gestoras B e C que se autodeclararam “pardas” por, segundo elas, relatarem possuir familiares negros na família), os demais profissionais da escola tiveram muita dificuldade em relação à autodeclaração da cor. A terminologia “moreno” foi usualmente utilizada para designação da própria cor em todas as entrevistas com esses profissionais, com exceção da porteira, uma mulher de 63 anos, oriunda do Estado do Tocantins, e da merendeira, uma mulher de 49 anos, que se autodeclararam “pardas”. Vale ressaltar que o termo “moreno” foi utilizado por todos os homens profissionais entrevistados para designação da própria cor, enquanto as duas únicas mulheres entrevistadas se autodeclararam “pardas” de uma forma mais direta.

O constrangimento dos profissionais da educação, em especial os homens, em relação à autodeclaração da cor foi, portanto, uma observação notável por parte da pesquisadora. Tal constrangimento, e de certo modo vergonha, em falar da própria cor pode ser exemplificado através da fala de um dos garis da escola, de 55 anos:

Moreno. Apesar de que eu sou... Olha, eu sou bem... vamos dizer assim, por incrível que pareça isso, eu até estava comentando sobre isso na cozinha hoje, sabe? Então não tem essa, vamos dizer assim... é... se é pardo, se é negro, não tenho essa, eu sou bem assim tranquilo nessa questão de cor, né? Na certidão está

no registro que foi há muito tempo, né? Está lá como “pardo”, né? Mas agora, eu, inclusive, se quiser falar negro eu também sou bem tranquilo em relação a isso. (GARI, 55 anos)

A dificuldade e constrangimento ao falar da própria cor (e até mesmo de assumi-la) evidenciada na fala de um homem (na visão da pesquisadora) fenotipicamente negro, remete à reflexão de Fanon (2008) de que “o homem negro não é homem”, uma vez que o corpo negro seria pertencente à zona do “não ser”. Nesse aspecto, Fanon (2008) aponta que o racismo ocasiona um doloroso impacto corporal, uma vez que nele o indivíduo é violentamente separado de qualquer identidade que possa ter, privando-o, portanto, de sua própria conexão com a sociedade, inconscientemente pensada como branca.

Nesse sentido, o constrangimento em relação à própria cor identificada na entrevista com os profissionais negros, em especial os homens, pode estar envolto por essa condição de subalternidade introduzida pela ideia de que a negritude não só significa inferioridade, mas também se encontra fora do lugar, enquanto a branquitude significa estar no lugar e ser, portanto, superior (KILOMBA, 2019).

Outro aspecto importante observado no campo e que deve ser destacado é que a dimensão da cor também evidencia, mesmo que de forma velada, as ocupações dos profissionais da escola. Enquanto os homens brancos assumiam majoritariamente o cargo de professores, estando em maior número no segundo segmento, correspondente ao atendimento de crianças maiores, os homens negros atuavam em outras áreas da escola. Vale ressaltar que o único homem negro identificado pela pesquisadora na área do magistério foi um estudante estagiário da Educação Infantil.

Nesse ponto, vale destacar a reflexão de Kilomba (2019) em que ela aponta que relações de poder desiguais de raça podem estar articuladas a relações de poder desiguais entre espaços, em que, no caso da escola pesquisada (localizada na zona central do Rio de Janeiro), os homens brancos assumem as salas de aulas, enquanto os negros cuidam da limpeza do espaço e dos aspectos burocráticos da mesma.

O fato de não terem sido identificados professores homens negros na escola (ao menos por parte da observação da pesquisadora) sugere que o espaço da sala de aula pode não ser considerado espaço de ocupação de um homem negro, uma vez que, como sugere Viveros (2018), a violência simbólica de raça e classe que marca

os homens subalternizados, e das quais esses são vítimas constantes, têm se prolongado na violência político-militar e, da mesma maneira, têm sido transferidas para novas formas de violência interpessoal. Sendo assim, o espaço da sala de aula é destinado ao “profissionalismo” e à “competência” dos homens brancos, uma vez que esses, além de detentores de conhecimento, saberes e ideias eurocêntricas, estão, ao mesmo tempo, distantes da “vocação maternal” das mulheres, uma vez que as experiências docentes e domésticas são, na visão de tais homens, “misturadas” por elas.

Outra dimensão importante a ser refletida no que diz respeito aos profissionais homens no âmbito escolar, refere-se a uma certa submissão/invisibilidade do homem negro. Para a realiza o da entrevista com o gari de 30 anos, por exemplo, era comum os outros profissionais referiam-se a ele como “*menino*”. Em nenhum momento o nome dele foi verbalizado pelos outros profissionais, só sendo possível saber como ele se chamava durante a própria entrevista. Além disso, quando a pesquisadora questionou se poderia entrevist -lo, os outros profissionais demonstravam dificuldade em saber, inclusive, se ele estava ou não trabalhando no momento, quais eram os dias e horários de trabalho dele, etc. Algumas falas do tipo “*fulano, o menino da limpeza t  aí hoje? Você viu ele?*”. Quando encontrado, após uma longa espera, uma vez que ninguém conseguia dizer ao certo se ele estava ou não trabalhando quando a pesquisadora compareceu na escola, a merendeira apontou para o pátio. O rapaz varria pacientemente, sendo, então, abordado para a realiza o da entrevista.

A experiência na busca pelo gari, um jovem negro, foi, portanto, fortemente marcada por sua invisibilidade. Ao ser abordado para a realiza o da entrevista, o rapaz aceitou, mas estranhou muito e se mostrou extremamente desconsertado. Durante a entrevista, permaneceu extremamente tímido, olhava para o chão, não conseguindo manter contato visual, numa clara postura de submissão, possuindo pouca elabora o nas respostas.

Nesse sentido, Fanon (2008) reflete que a experiência do negro será sempre dada pelo olhar do branco, em que o racista cria o inferiorizado e, nesse caso, mesmo quando o negro está presente, também está ausente, pois seu corpo não produziria nem individualidade, nem essencialidade. A inven o do negro como

um ser inferior é produto do corpo negro que está preso à natureza, aos instintos selvagens, à sexualidade, à ameaça em potencial e é reduzido à não existência, ao silêncio. Por isso, todos os negros são vistos como iguais e tal generalização é reproduzida como uma ameaça em potencial (FANON, 2008).

No que tange ao homem negro, Silva Júnior; Borges (2018) analisam que os processos de colonização que subalternizaram esse grupo masculino ainda fazem parte da subjetividade social, contribuindo, desse modo, para a identidade do macho negro.

Nessa perspectiva, Souza (2017) salienta que a “socialização subalterna” pode criar experiências que abalam a psique do homem negro, pois esse “responderia” com baixa expectativa sobre a própria vida para “adaptar-se” aos estereótipos racistas. O autor salienta que o homem negro é visto como grupo social que não vale o investimento em educação, sobretudo no que tange à perspectiva profissional, cuja esfera envolve possibilidades e recompensas (SOUZA, 2017). Nesse sentido, o autor elucida que não é por acaso que os homens negros estão confinados ao desempenho de atividades braçais com pouco status social e que, muitas vezes, envolvem perigo, uma vez que as atividades intelectuais não são reconhecidas como próprias para o homem negro. Tal dinâmica é denominada por Souza (2017) como uma espécie de “divisão masculina racial do trabalho” (SOUZA, 2017).

Contraditoriamente, mesmo a escola tendo como maior público crianças e famílias negras, a invisibilidade e a submissão dos negros identificadas no campo sugerem a urgência em se trabalhar questões de raça no âmbito da educação. Afinal de contas, quais referências identitárias essas crianças terão, se no próprio ambiente escolar seus semelhantes estão, em sua maioria, fora da sala de aula, em ocupações subalternizadas e, muitas vezes, invisibilizadas?

Nessa perspectiva, os professores homens brancos presentes na escola pesquisada, por sua vez, como já refletido anteriormente, podem estender um ideal de masculinidade hegemônica para as salas de aula, uma vez que, como apontado pelas professoras, eles costumam ter um maior “domínio de turma”, sendo mais rígidos e autoritários com os alunos, que, em sua maioria, são negros. Desse modo, não se trata apenas de autoridade entre professor e aluno, mas também de hierarquia

racial imposta entre professores brancos e crianças negras. Sendo assim, não se trata apenas da dominação de um homem adulto para com um menino, mas sim, de um homem branco para com crianças negras que, provavelmente, não se identificando com esses professores, acabam reproduzindo a lógica de submissão aos homens brancos.

A relação possivelmente conflituosa entre a escola e o menino negro é destacada por Souza (2017), quando o autor atenta para a subalternização dada à cultura afro-brasileira em sala de aula, por exemplo, em que as imagens dos negros aparecem de maneira estereotipada nos discursos escolares. Desse modo, o desinteresse da escola pelo menino negro seria um mecanismo discriminatório, pois seu corpo não seria visto como “merecedor de investimento”, construindo, portanto, o fracasso educacional desse grupo (SOUZA, 2017).

Vale apontar também a reflexão de Kilomba (2019) em que a autora reflete a respeito de como conceitos de conhecimento e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade, sobretudo, racial. Como exemplo, a autora enfatiza que o espaço acadêmico não é neutro, pois nele é o branco quem possui o privilégio de fala. Já para os negros essa fala tem sido negada. A autora vai mais além quando afirma que nesses espaços os negros têm sido descritos e classificados, sendo feitos de objetos em discursos estéticos e culturais predominantemente brancos. Nessa conjuntura, os negros raramente foram sujeitos de suas próprias histórias, simbolizando a falta de representação que a comunidade negra possui no campo do conhecimento.

Desse modo, o campo da Educação Básica pode reproduzir essa ideia de conhecimento a partir do olhar branco, invisibilizando, portanto, outras formas de conhecimento dos sujeitos não brancos. Nessa perspectiva, Ballestrin (2013) reflete a respeito de como a elaboração intelectual do mundo contemporâneo produziu perspectiva e produção de conhecimento padronizadas, que definem uma lógica de dominação capitalista e eurocentrada, ou seja, oriunda de um pensamento burguês europeu. Assim, a elaboração intelectual reproduz perspectiva e produção de conhecimento que evidenciam um caráter hegemônico de poder. Tal perspectiva de conhecimento reproduz um saber universal que invisibiliza outros saberes e acoberta relações sexistas e raciais de poder existentes na sociedade

No entanto, vale ressaltar que a localização do campo da pesquisa, uma escola tradicional situada no Centro do Rio de Janeiro (próxima tanto da Zona Sul quanto da Zona Norte), talvez possa ser representativa no que tange à ausência de professores negros. Sendo assim, ressalta-se que é possível que nas escolas mais periféricas a presença de professores (homens e mulheres) negros seja mais expressiva, podendo ser evidenciados outros padrões e reflexões no que tange à perspectiva da educação.

No que se refere à perspectiva de “submissão” do homem negro, essa também pôde ser identificada na fala do outro gari entrevistado, de 55 anos, ao ser questionado acerca das relações de trabalho na escola:

Os supervisores homens são mais taxativos, às vezes tem uma cobrança mais rígida, outros tem uma cobrança mais maleável. E a gente vai é... Como eu posso dizer... Eu tenho um contexto, não vou dizer religioso, mas eu vim de uma família, a minha mãe me repassou uma educação, mesmo eu morando em comunidade, mas a minha mãe sempre teve um lema na vida dela. Ela sempre disse pra mim que é: quando eu chegar num lugar saber quem são as pessoas, porque ela dizia pra mim, *se você não sabe respeitar quem tá acima de você, você nunca chegará a lugar nenhum*. Então eu tento levar isso adiante. Aonde eu chego eu trato as pessoas com respeito para que eu também seja tratado com esse respeito. (GARI, 55 ANOS)

Essa fala do gari da escola, em que ele relata a educação recebida pela mãe de que deve “*respeitar quem está acima de você para ocupar algum lugar*”, reforça a perspectiva de submissão que os negros vivenciam em sociedade. A submissão seria, desse modo, uma forma encontrada pelos negros para que possam “ocupar um lugar”. Espera-se que sejam cumpridos determinados papéis sociais em que a circulação do negro é restrita a determinados espaços sociais. Assim, quando o negro “ousa” sair do seu lugar, ele será obrigado a retornar para seu espaço “natural”, ou seja, a zona do “não ser”, e isso pode se dar por meio da violência simbólica ou física.

Na fala do gari é possível refletir também a respeito da tentativa de proteção de uma mãe (provavelmente negra) em que o filho não vivencie essa violência. Desse modo, quando ela pede para que o filho respeite quem está acima dele, isso pode ser uma tentativa de educá-lo para que ele não sofra essa violência. E, para além disso, em muitos casos, o lugar de submissão assumido pelos homens negros

pode significar sobrevivência, uma vez que diversos marcadores sociais têm evidenciado o quanto homens negros e pobres estão mais expostos a situações de violências e diversas vulnerabilidades sociais, incluindo, uma expressiva propensão ao risco de morte.

A imagem do homem negro submisso, portanto, pode ser resumida por Souza (2009) como aquele sem vontade própria, um tipo de escravo dependente mental e psicologicamente da decisão dos brancos e, de certo modo, infantilizado. Outra fala do gari que merece atenção é *“aonde eu chego eu trato as pessoas com respeito para que eu também seja tratado com esse respeito”*. A partir dessa fala, pode-se refletir a respeito das representações atribuídas ao homem negro que ainda se fazem presentes na contemporaneidade em que sua presença sempre foi motivo de desconfiança e temor. A masculinidade negra, portanto, representava uma ameaça ao homem branco. Desse modo, outras representações atribuídas ao homem negro, como vadio, preguiçoso e violento ainda se fazem presentes no imaginário social (SOUZA, 2009).

Nesse sentido, é notável a preocupação do homem negro em relação a ganhar o respeito das outras pessoas para que ele possa ter a confiança das mesmas e, somente assim, passe a ganhar o respeito delas. Afinal de contas, ele sabe (conscientemente ou não) que pode ser vítima das *“representações ameaçadoras”* atribuídas ao homem negro. Por isso, ganhar a confiança das pessoas no ambiente de trabalho é algo que o homem negro precisa construir fortemente para que não corra o risco de ser marcado e ameaçado por esses estereótipos.

A questão do respeito levantada pelo gari da escola também se estende em relação às professoras mulheres. Em outra fala relacionada ele diz: *“tem amigos meus que me acham certinho demais. Não é que eu quero ser certinho demais, mas, digamos que tem uma professora e ela está dando aula aqui. Eu tenho que bater na porta pra saber se eu posso entrar. Se ela me permite entrar.”*. Aqui vale destacar a postura diferenciada entre professores homens e outros profissionais homens da escola, a exemplo do gari, em relação às professoras mulheres. No item anterior, uma professora destacou a má postura do professor que saiu gritando e pedindo para a turma que ela estava dando aula fazer silêncio, sem a devida autorização dela ou qualquer outra comunicação. Desse modo, quando o gari relata possuir uma postura

oposta em relação às professoras mulheres, em respeito à autoridade delas, isso é um dado que merece ser evidenciado, uma vez que posturas de homens brancos e negros no espaço escolar foram identificadas como opostas. Embora possa haver distinções valorativas entre as ocupações de professor e gari, em que a primeira possui status social superior à segunda, não há, ao menos no espaço escolar, uma hierarquia institucionalizada entre tais. Desse modo, a dimensão racial parece ter forte influência, uma vez que a postura de um homem negro em relação a uma mulher branca é oposta à postura de um homem branco em relação a essa mulher.

Nesse sentido, como já refletido por Kilomba (2019), uma mulher branca pode exercer poder sobre um homem negro, possuindo, portanto, controle sobre ele. Isso revela as complexas dinâmicas entre raça, gênero e poder, e como a suposição de um mundo dividido entre homens poderosos e mulheres subordinadas não pode explicar o poder da mulher branca sobre mulheres e homens negros (KILOMBA, 2019).

No entanto, para além da perspectiva de submissão encontrada entre os profissionais garis, uma outra característica evidenciada chama atenção no espaço escolar: a dimensão artística do homem negro. Essa dimensão será melhor desenvolvida a partir do relato do gari de 55 anos a seguir:

Nessa questão do crescimento deles nas matérias, os pais dos alunos tratam com muito respeito tanto os professores como os funcionários. Teve um dia que eu... Assim, eu sou poeta, né? Eu escrevo poesia. E nessas idas e vindas no colégio eu escrevi uma poesia e li aqui pros alunos. Aí um aluno quis levar a poesia pra casa. Aí um pai veio me procurar porque o filho estava se arrastando na matéria, ele não estava indo bem nas matérias, né? E ele disse que eu ajudei o filho dele. Eu fico muito emocionado com isso... (GARI, 55 ANOS)

A poesia mencionada pelo gari falava sobre educação, sobre a importância de estudar e chegar à universidade. O fato de o pai do aluno agradecê-lo por ele ter, de alguma forma, estimulado o filho para os estudos através da poesia pode evidenciar certa representatividade. Afinal, a grande maioria das crianças da escola são de famílias negras. Dessa forma, as crianças (e seus familiares) podem ter como referência mais o gari da escola, poeta negro que estimula os alunos a estudar e que diz que é possível chegar à universidade, do que o próprio professor branco que

ensina conhecimento na sala de aula, uma vez que os alunos podem não sentir identificação por esse último.

Essa identificação pode ser evidenciada em outro comentário do gari, no qual ele relatou que alguns alunos chegam a chamá-lo de “pai” na escola. Vale ressaltar que, de acordo com a informação da gestão da escola, muitos alunos não possuem sequer o registro do pai na certidão de nascimento, estando a figura paterna, muitas vezes, no âmbito imaginário das crianças. Desse modo, o gari, um homem negro mais maduro, representaria essa figura paterna para parte dos alunos.

Ao mesmo tempo, a própria postura artística do gari, que tem o hábito de declamar poesias para os alunos da escola, pode ser uma estratégia de “pertencimento ao espaço”, e, mais do que isso, de resistência, uma vez que a arte pode ter forte poder de afeto e cura. Se o homem negro “não é um homem”, se seu corpo é estereotipado, animalizado e remetido à zona do “não ser”, a arte pode ser uma forma de humanização, luta, resistência e reconhecimento.

Para Kilomba (2019), se mulheres e homens negros estão à margem e, por isso, fora do corpo principal, a ocupação da periferia não pode ser vista apenas como um espaço de perda e privação, mas sim de resistência e possibilidade. Resistir à opressão e, portanto, estar à margem, é ter a capacidade de transformar e criar novos discursos e caminhos alternativos. A margem é tanto um local de repressão quanto um local de resistência. Como define Kilomba (2019), é o entendimento e o estudo da própria marginalidade que criam a possibilidade de devir como um novo sujeito (KILOMBA, 2019).

Outro profissional masculino entrevistado, que atua com na parte administrativa, de 35 anos, e possui ensino superior completo, foi caracterizado pelas profissionais da escola como uma pessoa muito prática e objetiva, que gosta de mexer no computador. Uma das profissionais mencionou que ele passa certa segurança para a escola, uma vez que sua sala fica muito próxima ao portão de entrada, possibilitando-o alertar a direção a respeito de qualquer acontecimento diferente da rotina. No entanto, outras professoras relataram imensa dificuldade em lidar com ele, caracterizando-o como extremamente autoritário e agressivo, difícil de lidar, e, em alguns casos, desrespeitoso com as colegas.

A postura, por vezes, desrespeitosa, apontada por algumas professoras em relação ao administrador em questão estariam em: não pedir licença para entrar na sala de aula, não atender ao que é solicitado, fazer as atividades “ao seu próprio modo”, não aceitando sugestões, não ter flexibilidade no trabalho, questionar o trabalho das professoras, entre outras ações. Em todas as entrevistas com as mulheres profissionais da escola foi evidenciada, portanto, uma postura autoritária e, até mesmo, agressiva por parte desse profissional, de modo que a gestão da escola precisou intervir em relação a ele, fazendo-o buscar ajuda profissional para que ele pudesse lidar melhor com as relações de trabalho.

A gestora A relatou que embora esse profissional tenha apresentado dificuldade nas relações de trabalho no espaço da escola, aos poucos ela foi conseguindo direcionar o comportamento do profissional para que fosse mais amistoso. Apesar de dez anos atuando na escola, o secretário escolar tinha descoberto há apenas três anos que se enquadra no Transtorno do Espectro Autista (TEA), tendo a própria gestora A auxiliado o profissional até a descoberta do diagnóstico:

Com o secretário escolar, no início, até a gente entender algumas reações e atitudes dele, a gente teve bastante situações de conflitos. Mas eu ajudei ele a procurar ajuda, levei no médico, sabe? Mas depois que a gente entendeu que ele tinha uma condição de saúde que justificava tudo que a gente não entendia, foi melhorando. Porque no início ele tinha umas atitudes, porque ele falava determinadas coisas. Então assim, agora não, agora até a comunidade sabe. Então, às vezes, ele era meio grosseiro no telefone, com as famílias. Muitos ficavam chateados. Mas agora acho que as famílias entenderam também por causa da condição dele. (GESTORA A)

Esse fato sugere que os cuidados das profissionais no âmbito escolar não se restringiriam aos alunos e seus familiares, também sendo estendidos aos profissionais homens desse espaço.

No entanto, embora o diagnóstico do profissional possa, de alguma forma, justificar o comportamento dele no que tange à questão da interação e da sociabilidade com os demais colegas, em especial com as mulheres profissionais, ele demonstrou uma postura bastante tradicional em relação aos papéis de gênero, envoltas também por um discurso religioso:

Bom, Deus fez o homem e a mulher para se complementarem. Ser homem é ter postura, é manter a integridade, é preservar a honra, é também assumir seus feitos. Ser mulher é equilibrar o ambiente, a sociedade, porque o homem ele tem aquele instinto, aquela natureza de liderança, aquele instinto predador, num bom sentido, já a mulher é quem traz o equilíbrio.
(ADMINISTRADOR ESCOLAR)

Esse discurso foi reforçado quando, por exemplo, o administrador foi questionado acerca das diferenças em se trabalhar com homens e mulheres, mencionando que o trabalho com os homens seria mais prático, direto e objetivo e que as mulheres seriam mais emotivas. Ele relatou ainda que quando homens chegam para solicitar alguma coisa a ele, eles seriam mais compenetrados, e que ele conseguiria lidar melhor. E que, com as mulheres, embora elas sejam mais acolhedoras, elas não são tão objetivas, conversam mais, mas que apesar disso ele consegue lidar com os dois.

Essa postura do secretário escolar, embora, em parte, justificada pelo diagnóstico de TEA, remete a uma masculinidade hegemônica tida como modelo central de masculinidade, e, portanto, associada à virilidade e construída dentro de uma perspectiva heteronormativa, patriarcal e machista, a qual reverbera por muitos séculos entre as estruturas sociais e a subjetividade dos indivíduos (CONNELL, 1995). Uma das formas para que esse ideal de masculinidade se expresse é através da violência simbólica (BOURDIEU, 1998), em que se incorporavam formas “honradas” de ser homem e exigências para que os homens se posicionam de forma a legitimar a dominação dos homens sobre as mulheres (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013).

No caso do secretário escolar, considerando seu discurso “tradicional” em relação aos papéis de homens e mulheres na sociedade, esse profissional parece “performar” um ideal de masculinidade hegemônica, evidenciando certo orgulho de tais características, sobretudo diante das trabalhadoras mulheres, uma vez que não foi colocado nenhum conflito dele em relação aos outros profissionais homens. Aqui vale apontar também que, nessa perspectiva de reforço da divisão dos papéis de gênero por parte do secretário escolar, esse padrão associado a uma masculinidade hegemônica se faz presente, sobretudo porque nele os homens devem combater os aspectos que os associem às mulheres. Isso sugere que nos campos profissionais mais feminilizados, tais quais as escolas, os homens reforcem

e reproduzam características que remetem a uma masculinidade hegemônica, mesmo que haja uma hierarquia no que tange aos cargos profissionais nesse ambiente escolar.

Nesse sentido, embora o administrador não exerça o papel de professor, sua postura pode ser associada à análise de Seffner; Xavier (2023) em relação aos docentes masculinos, em que os autores refletem a respeito de como cultura e normatizações sobre masculinidades, sexualidade e gênero têm reflexo direto na atuação dos professores (e, nesse caso, também em relação a outros profissionais homens atuantes no âmbito escolar) são atreladas a autoridade e rigidez, podendo gerar sensação de pânico e moral.

Ainda nessa perspectiva, Viveros (2018) destaca que a masculinidade hegemônica foi sendo compartilhada entre os homens trabalhadores, devendo ser homens reconhecidos como cidadãos aqueles que atendessem a determinados padrões morais exigidos, constituindo uma lógica patriarcal entre homens de diferentes classes e cuja essencialidade se baseava em uma “masculinidade moderna e civilizada”. No entanto, os que se beneficiaram desse padrão eram aqueles brancos, europeus, heterossexuais e de classes superiores, uma vez que eram esses que impunham as regras morais que reproduziam privilégios (VIVEROS, 2018).

Nesse sentido, ao ser questionado em relação à própria cor, o administrador da escola se autodeclarou “moreno”. Embora fenotipicamente falando, esse profissional não possua a pele tão escura quanto os garis entrevistados, por exemplo, ele não se declarou branco. Desse modo, a autodeclaração “moreno” pode ser uma forma encontrada pelos profissionais entrevistados de não se dizerem brancos.

Nessa perspectiva, Goldberg (1996) aponta que, no que se refere ao reconhecimento da raça, enquanto os brancos são reconhecidos pela branquitude, os negros de pele clara podem ser interpretados pelos brancos como uma alternativa de elevação do status para pessoas negras. Para isso, é preciso a autonegação da negritude, em que há o reconhecimento da pessoa como branca. Desse modo, Fanon (2008) salienta que o negro incorpora o sistema de representação do branco, procurando, desse modo, imitá-lo. Assim, os homens negros que buscam

reivindicar uma “masculinidade satisfatória” tentam o fazer a partir de uma aproximação com a masculinidade hegemônica, ou seja, sendo impossível um homem negro deixar de ser negro, é preciso o entendimento de que esse, para ter sua subjetividade aceita, precisa reproduzir, conscientemente ou não, os hábitos racistas da supremacia branca. Considerando que a lógica da masculinidade hegemônica é violenta e sustentada pelo patriarcado branco, o homem negro se transformará numa espécie de macho-beta. Nessa perspectiva, o papel de macho-alfa pertence, exclusivamente, ao homem branco, num processo em que o homem negro, nas palavras de Veiga (2019), negocia a autopreservação e o amor do sequestrador, incorporando seus códigos morais e comportamentais.

Nesse sentido, a aproximação do administrador, um homem não branco, com o ideal da masculinidade hegemônica no ambiente escolar feminilizado sugere uma espécie de reprodução desse “macho-beta”, cúmplice dos homens e que tenta dominar as mulheres. No entanto, para Fanon (2008), para a afirmação da negritude é preciso a retirada das “máscaras brancas”, pois é a partir da afirmação como negro que o negro se faz conhecer, é essa afirmação, enquanto ato político, que torna o invisível visível.

Vale ressaltar que, diferentemente dos professores homens brancos, cujos “paparicos” e “benesses” provenientes das colegas mulheres eram comuns, como identificado anteriormente, os outros profissionais homens da escola não brancos (garis e administrador escolar) não obtinham tais privilégios (isso foi questionado pela pesquisadora em algumas entrevistas com as mulheres que identificavam essas vantagens em relação aos homens). Desse modo, os homens não brancos, embora tentem alcançar uma “masculinidade satisfatória”, não gozariam dos privilégios associados a uma masculinidade hegemônica.

Diferentemente dos profissionais homens não docentes, as mulheres entrevistadas (a porteira e a merendeira), também não brancas, se autodeclararam “pardas”, sem o constrangimento evidenciado nos homens. O fato dessas mulheres não apresentarem tanta dificuldade quanto os homens em relação à declaração da própria cor, evidencia o desafio de se pensar a masculinidade negra numa perspectiva feminista. Afinal, se as estruturas racistas marcaram a formação da masculinidade negra, acarretando na reivindicação de uma “masculinidade

satisfatória” baseada em uma masculinidade patriarcal, sexista, supremacista, falocêntrica e branca, a autoafirmação da própria cor colocaria em xeque os privilégios (limitados) dessa masculinidade, evidenciando, portanto, a subalternidade do homem negro. Desse modo, diferentemente das mulheres negras, que sofrem a dominação tanto de raça quanto de gênero, não possuindo qualquer “negociação” de privilégio com a supremacia branca, ocupando, portanto, um lugar difícil na sociedade patriarcal por representarem a antítese da masculinidade e da branquitude, os homens negros, na busca pelo ideal hegemônico e patriarcal de masculinidade branca, tentariam, segundo Fanon (2008) utilizar “máscaras brancas” nesse processo como forma de reivindicar uma “masculinidade satisfatória”. Entretanto, Barreto (2022) salienta o perigo inerente a tal “masculinidade satisfatória”, uma vez que o homem negro não é completamente aceito pelo patriarcado, mesmo que reivindique para si os mesmos privilégios da dominação masculina, afinal de contas, como ressalta Fanon (2008), “o homem negro não é um homem”, isto é, ele é um não humano. Como exemplo dessa questão, já mencionado anteriormente, vale ressaltar os “paparicos” e “benesses” encontrados em relação ao homem branco no espaço escolar.

Nesse sentido, o constrangimento evidenciado no campo em relação à autodeclaração dos homens não brancos a respeito da própria cor, sobretudo dada a dificuldade em se assumirem como negros, pode representar a retirada de uma “máscara branca” que, segundo Fanon (2008), os homens negros tentam utilizar para alcançar a “ilusão” de uma “masculinidade satisfatória”. Já as mulheres negras, por sua vez, parecem assumir sua negritude de maneira mais “livre”, uma vez que, ocupando uma posição de ausência de privilégios na sociedade patriarcal, não possuem qualquer ilusão em relação a tais privilégios. Essa reflexão sugere, portanto, a urgência de se pensar a masculinidade negra numa perspectiva feminista, sobretudo dado o perigo inerente a tal “masculinidade satisfatória”, uma vez que o homem negro não é completamente aceito pelo patriarcado, mesmo que reivindique para si os mesmos privilégios da dominação masculina.

Retomando a perspectiva das mulheres profissionais não docentes na escola, durante a permanência no campo foi observado que elas eram as que mais “circulavam” nesse espaço, funcionando como elo nas relações entre professor-direção-coordenação-alunos-família-pessoas externas. De todos os profissionais da

escola, eram elas que tinham o conhecimento do público escolar como um todo. Conheciam as famílias, os professores, a direção/coordenação e os demais profissionais. O cargo dessas mulheres necessitava, portanto, de uma forte disposição física, uma vez que elas dificilmente estavam paradas, atuando como “pau para toda obra” em relação às demandas vindas de toda parte da escola, tanto internamente (direção, coordenação, professores e alunos) quanto externamente (famílias e público externo).

Para além de uma disposição física para o cargo, há também uma disponibilidade para o cuidado na perspectiva emocional, uma vez que a porteira da escola, uma mulher de 63 anos, relatou que muitas pessoas acabam fazendo ela de “psicóloga”: *as mulheres falam que eu sou psicóloga, porque eu fico escutando, escutando... Às vezes a pessoa não tem com quem falar em casa, aí vê uma senhorinha e pensa, vou desabafar com ela.* Aqui vale a sugestão da reflexão de que uma mulher idosa geraria maior confiança nas pessoas, sobretudo porque, no imaginário social, poderia remeter a uma ideia de mãe (ou avó) e, portanto, teria uma vocação natural para o cuidado sob a perspectiva de uma “dupla maternidade”.

Ao falar de suas experiências anteriores à ocupação da escola, embora ambas tivessem cerca de 20 anos de trabalho na prefeitura, relataram experiências diversas no âmbito do trabalho doméstico remunerado, como cozinheira, doméstica, babá, etc, além de terem sido bilheteira, operadora de caixa, balconista, vendedora ambulante, entre outras ocupações. Em sua fala, a merendeira declarou “*a gente vai se virando como pode, né?*”. Isso sugere que o trabalho, para mulheres pobres (e negras), funcionaria, sobretudo, como questão de sobrevivência. Com o fim da escravidão, Gonzalez (1980) aponta que a mulher negra teve seu trabalho físico duplicado ao ter que se dividir entre o trabalho doméstico da patroa e suas obrigações com a própria família, cabendo a ela o sustento moral e a subsistência de todos os membros familiares.

As duas entrevistadas, porteira e merendeira, entraram na prefeitura para atuar como merendeiras e assim se mantiveram por um longo tempo até começarem a apresentar problemas físicos. Tais questões de saúde fizeram com que elas tivessem que, primeiramente, tirar licença do trabalho e, ao retornarem, tivessem que se readaptar a novas funções. No período de realização das entrevistas na

escola, a merendeira ainda estava no processo de “readaptação”, relatando não ter se fixado em outro cargo ainda. No entanto, ela declarou estar executando, naquele momento, a função de auxiliar de coordenação. Assim, considerando os muitos anos de trabalho como merendeira das entrevistadas, enquanto a auxiliar de coordenação passou a ter problemas nas articulações, a porteira apresentou problemas na coluna, os quais as impediram de continuar com o trabalho na cozinha.

Considerando as ocupações relatadas pelas mulheres negras no espaço da escola, vale a reflexão acerca da categoria trabalho, e de como essa categoria precisa ser contestada sob a perspectiva interseccional. Nesse ponto, Kergoat (2009) apontará que trabalho profissional e trabalho doméstico, produção e reprodução, assalariamento e família, classe social e sexo social são considerados categorias indissociáveis. A desvalorização e naturalização do cuidado e do trabalho doméstico como consequência da divisão sexual (e racial) do trabalho têm sido mecanismos utilizados pelo capitalismo (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2022). Nesse sentido, na contemporaneidade, as mulheres negras continuam a ocupar os espaços mais vulneráveis de trabalho, tendo, portanto, posição inferiorizada no modo de produção capitalista, em que há uma separação baseada no princípio da hierarquia que faz com que as mulheres negras se encontrem nas ocupações mais exploradas pelo capital (GONZALEZ, 1980).

Essa reflexão foi representativa no campo de pesquisa, uma vez que, devido aos problemas de saúde, as mulheres profissionais do campo tiveram que ser desligadas de suas antigas funções, que as limitavam fisicamente, porém, mesmo em novas funções, continuaram a serem exigidas do ponto de vista da disposição física, pois precisavam estar em constante movimento para atender às diversas demandas da escola. Assim, para além de uma divisão sexual do trabalho, Gonzalez (1980) constata a divisão racial do trabalho que posiciona a mulher negra nas funções de cozinheira, faxineira, servente, etc. E, para além disso, no período escravocrata era exigido das mulheres escravizadas a mesma força física dos homens escravizados, o que reforçaria a ideia de que as mulheres negras não podem ser tratadas como “sexo frágil”.

No que se refere à mulher negra, essa estaria mais suscetível ao adoecimento em todos os níveis (físico, mental, emocional) no que tange à categoria trabalho, tendo sido essa questão evidenciada no campo, uma vez que as profissionais readaptadas no campo devido a problemas de saúde eram negras e estavam em ocupações menos valorizadas. Ao mesmo tempo, eram essas profissionais que “serviam” toda a escola e, mesmo estando adoecidas, ainda atuavam como “pau pra toda obra”. Vale ressaltar também que, no que tange à perspectiva da idade dessas mulheres, 63 e 50 anos, não sendo essas consideradas “jovens”, isso não foi considerado fator que justificasse menor exigência de disposição física. Desse modo, como aponta Biroli (2018), a associação entre mulher e domesticidade não pode ser vista numa perspectiva homogênea, uma vez que relações de raça e classe estão imbricadas, diferenciando a experiência e a vivência da mulher negra, sob várias perspectivas de análise.

No caso da porteira de 63 anos, outro ponto é importante a ser ressaltado, para além da dimensão racial, é sua origem. Oriunda do Estado do Tocantins e residente do Rio de Janeiro há cerca de 40 anos, apesar da idade e dos problemas de coluna era a profissional que mais se movia no espaço escolar. Para a realização da entrevista com a pesquisadora, por exemplo, houveram diversas interrupções, uma vez que ela era constantemente solicitada para resolver alguma demanda, tendo, inclusive, muita pressa em responder as questões. A porteira apresentava também uma postura bastante atenta, sempre vigiando tudo ao redor, pronta a servir o tempo todo e a proteger a escola na portaria, uma vez que não deixava nenhum “desconhecido” entrar. Era a porteira também que orientava as pessoas do lado de fora, em especial as mulheres (negras em sua maioria) que buscavam informações referentes à escola.

O fato de uma mulher idosa estar na portaria da escola, uma ocupação que remete, entre outras coisas, à certa segurança, é um dado importante, uma vez que, como dito anteriormente, espaços sem a presença masculina tendem a ser considerados mais “desprotegidos” para as mulheres, uma vez que, simbolicamente, os homens acabam por exercer uma função “protetora”. Nessa perspectiva, vale o apontamento de que a porteira não se apresentou no campo com “muitos sorrisos” ou simpatia, mas expressava uma postura rígida, algo que se manifestou até mesmo em alguns momentos durante a entrevista concedida. Essa

postura de “firmeza” por parte da porteira, desse modo, estaria mais próxima dos símbolos tidos como masculinos, cujas representações evocam, entre outras características, força, atividade e autoridade (MUNIZ, 1992).

Desse modo, tais características identificadas na porteira da escola, que estariam associadas, portanto, a construções simbólicas de masculinidade, sugerem a reflexão acerca da identidade local, regional e sexual, uma vez que, segundo Oliveira (2010), tal identidade inventada e atualizada no que se refere ao nordestino pode ser também reproduzida em outros estados nacionais, como, por exemplo, no Tocantins, região Norte do Brasil e terra natal da porteira da escola, por meio da reprodução de narrativas que supervalorizam o “falo” e que usam da violência como parte constituinte dessa identidade. Assim, pensar em como os aspectos políticos e econômicos do país neste século desencadearam conflitos e tensões intrarregionais e os papéis desempenhados nesses processos sociais pelos diversos grupos sociais, se torna fundamental para a compreensão das identidades regionais e seus atravessamentos.

Não por acaso, na entrevista com a porteira, ela relatou gostar mais de lidar com os homens do que com as mulheres:

Eu gosto mais dos homens, acho eles mais práticos, mais objetivos, não tem assim, muita frescura, sabe? Você conversa com eles e eles compreendem o que você fala. A mulher eu acho que é mais competitiva, fica mais tomando conta, sabe? Tem esses pontinhos da mulher que são mais chatinhos. Já o homem, não... O homem é mais tranquilo, mais compreensível. A mulher é mais competitiva também. Claro que se tivesse como escolher eu escolheria trabalhar com os homens. Mas no geral me dou bem com todo mundo. (PORTEIRA)

A preferência em trabalhar com os homens apontada pela porteira da escola e uma certa desvalorização no que se refere à caracterização das mulheres sugere que relações espaciais de gênero, imbuídas pelos símbolos do que é ser homem e mulher, emergem através das relações sociais e da incorporação (conscientes ou não) das narrativas que produzem o sujeito regional e uma subjetivação envolvendo esses sujeitos. A estruturação hierárquica e autoritária de gênero ainda parece permear essa subjetivação da sociedade regional, legitimando, muitas vezes, relações de poder que tendem a desvalorizar o feminino e o que ele representa. Aqui vale ressaltar a reflexão de Albuquerque (2007) referente ao preconceito de origem

geográfico, que marca o sujeito pelo fato de esse pertencer ou vir de determinado território, espaço, nação, região e/ou lugar, sendo considerado pelos mais poderosos como rústico, inferior, atrasado, bárbaro, selvagem, subdesenvolvido, entre outros adjetivos, associados a preconceitos com as diferenças que nascem da disputa de poder em diversas esferas.

Desse modo, o fato de a porteira da escola ser uma mulher com 63 anos com problemas de saúde não a impede de exercer, na portaria da escola, uma postura de força e autoridade que, de certo modo, evidencia uma certa segurança. A própria agressividade expressada por ela poderia contribuir para uma dada “proteção”, uma vez que, na perspectiva regional nordestina, por exemplo, (que pode estar sendo estendida a outras regiões) muitas mulheres podem se utilizar de práticas violentas, sendo reconhecidas, portanto, como “mulher-macho”, pois podem ser associadas aos homens.

Ao mesmo tempo, a porteira da escola parece ter consciência de tais hierarquias de gênero e do sofrimento inerente a elas, como pode ser observado na fala dela a seguir:

Eu cuido sozinha da minha filha, trabalho, cuido da casa, porque o pai nunca se importou, nunca se preocupou. Ai, quer saber? É um saco ser mulher. Eu acho. Um saco ser mulher, ela trabalha, tem que cuidar dos filhos, a casa tem que estar impecável, ela tem que estar impecável, eu hein. Né? Porque o homem pode ser de qualquer jeito, mas a mulher ela tem que estar, né? Perfeita. É isso. (PORTEIRA)

Essa perspectiva de maternidade solitária relatada pela porteira da escola, além da visão negativa a respeito do ser mulher, evidencia possíveis dificuldades enfrentadas por mulheres migrantes nos grandes centros urbanos, como no caso dela. Seguindo essa reflexão, Thurler (2011) aponta que essas mulheres se veem numa condição ainda mais difícil no que tange ao reconhecimento paterno de seus filhos, sobretudo porque paira sobre as mulheres migrantes a dúvida de construção de uma identidade positiva sobre ser mãe e trabalhadora. Assim, os companheiros dessas mulheres se permitiriam com mais facilidade exercer uma postura “masculinista”, duvidando e/ou ignorando essas maternidades, fazendo, desse modo, com que eles acreditem que possa ser naturalizada e, portanto, permitida, a alternativa de não-reconhecimento dos filhos. Nesse sentido, essas mulheres

vivenciam uma maternidade solitária, trazendo uma experiência de não pertencimento e de não reconhecimento da própria dignidade humana, além da vivência de discriminação, preconceito e abandono. É preciso, portanto, que se atente devidamente às migrações nacionais, evidenciando suas desigualdades de sexo, raça e classe, além das diversidades religiosa e/ou cultural, considerando a pluralidade de percursos e pertencimentos.

Diante do exposto, considerando as assimetrias identificadas no campo e, desse modo, a urgência do debate de gênero e da perspectiva de outras categorias imbricadas no âmbito da educação, o próximo item será dedicado às possíveis “amarras” que podem dificultar a evidência dessas desigualdades no espaço escolar.

4.4. Educação e Religião: possíveis “amarras” do debate de gênero nas escolas

A questão da religião foi algo que atravessou os debates acerca das relações de gênero na escola. Durante a entrevista com a gestora B, por exemplo, ela estava resolvendo um conflito envolvendo essa questão. Comentou que uma postagem no *Instagram* da escola havia deixado os pais dos alunos revoltados. Ao ser questionada em relação ao episódio da postagem, ela afirmou que uma professora que cuidava da rede social da escola havia repostado um conteúdo que falava a respeito do tema da “masculinidade tóxica”. A diretora comentou que foi preciso apagar a referida postagem, pois os pais comentaram que achavam absurda a postura da escola. Alguns pais, inclusive, haviam ido reclamar pessoalmente sobre o ocorrido.

A gestora B comentou que é muito comum os pais confundirem os temas relacionando a discussões de gênero com “*ensinamentos sexuais*” na escola. Comentou ainda que os evangélicos acham a questão do feminismo um absurdo, pois “*acreditam que a escola vai ensinar papéis de ser homem e mulher contrários ao que é dito pela bíblia*”.

No que tange a essa questão, na entrevista com uma das professoras do primeiro segmento, foi relatada a dificuldade da escola em tratar assuntos relacionados à temática de gênero, sobretudo devido à religião das famílias:

A gente tem muita dificuldade em discutir questões, né? Aqui tem famílias, por exemplo, nossa realidade é de muitos crentes, né? Então essa questão da religião é complicada. Pra você abordar determinados assuntos que são uma coisa muito gritante. Agora com os maiores do sexto ao nono essa abordagem já é maior, porque eles já têm outro desenvolvimento intelectual, eles têm outros entendimentos. Embora os pais não aceitam muitos tipos de diálogos, né? Enquanto os professores às vezes fazem. Tem que fazer, não tem jeito. Como não falar. Se isso fica gritando aí. (PROFESSORA DO PRIMEIRO SEGMENTO)

A professora relata ainda que com os alunos mais novos ainda é possível não abordar essas questões, mas que com os alunos mais velhos essa tarefa fica quase impossível, uma vez que as discussões partem sempre deles. Desse modo, enquanto com as crianças mais novas a escola conseguiria “sair pela tangente”, no sentido de não se sentir obrigada a trabalhar tais questões, com os alunos mais velhos “a conta chegaria”, se tornando, segundo expressão da própria professora “gritante”, sendo, portanto, impossível da escola não lidar. Isso sugere que a escola tenta evitar a temática de gênero, intervindo somente quando atravessada por ela.

Na fala da professora ela relata que, quando atravessados pelo tema, sempre por iniciativa dos alunos, os professores procuram falar sobre o assunto, e que os alunos costumam gostar muito, surgindo muitos comentários e questionamentos, mas que, conseqüentemente, os pais vem reclamar com a direção, exigindo que esse tipo de assunto não seja abordado em sala de aula.:

Às vezes vem um pai reclamar, né? Principalmente por conta da religião. Os pais não aceitam muito esse tipo de diálogo, sabe? Mas essa questão da religião complica muito. Porque, às vezes, o aluno quer falar, mas não pode falar. Esse tipo de assunto de gênero. E os professores falam muito que esses assuntos rendem bastante. Porque os pais ficam, assim, bem incomodados. Eu acho que até a maioria das crianças nem devem comentar em casa, sabe? Por conta da família. Então eu acho que fica reservado aqui pra dentro mesmo, sabe? Acho que é um assunto que fica meio restrito à escola, sabe? (PROFESSORA DO PRIMEIRO SEGMENTO J)

O fato de as famílias, muitas vezes, por conta da religião, terem resistência em relação às abordagens de gênero na escola pode dificultar que essa inclua em seu plano político pedagógico temáticas relacionadas a gênero, considerando que as famílias reprimem a abordagem desse assunto em sala de aula. Por isso, mesmo que intensamente atravessados pela temática em salas de aula, os professores se

veem convocados a trabalhar com tais questões por conta própria, através de práticas pedagógicas pessoais, muitas vezes sem abordagem e metodologia adequadas e/ou apoio institucional por parte da escola. Desse modo, os assuntos de gênero acabam se dando na troca informal entre os professores, sem que haja uma diretriz político pedagógica para tratamento do tema com os alunos em sala de aula.

Nessa perspectiva, Silva Júnior; Brito (2018) salientam que os cotidianos escolares são espaços ricos para questionamentos dos discursos normativos, sobretudo a partir das performances dos alunos, podendo contribuir para a construção de um currículo que busque reconhecer e valorizar outras identidades masculinas e femininas. Assim, para Silva Junior (2017), as práticas pedagógicas devem estar em consonância com uma proposta curricular, colaborando para ampliar as possibilidades de discussão e/ou problematização em sala de aula, na busca de justiça social e igualdade de gênero (SILVA JÚNIOR, 2017).

Ao mesmo tempo, embora os alunos demonstrem interesse na temática, ele pode estar restrito ao espaço da escola, uma vez que, muitas vezes, eles se sentem impedidos de falar sobre isso no âmbito familiar. Se a discussão de gênero, em muitos casos, é um assunto “mal” dito no âmbito escolar ou, até de certa forma, restrito ao tratamento pessoal do professor que for atravessado pela temática, isso pode reforçar desigualdades de gênero.

Embora o debate de gênero na escola tenha sido apontado pelos profissionais como difícil e conflituoso, foi possível identificar também algumas formas como essas questões são evidenciadas no espaço escolar, cabendo especificar ao mesmo três delas: através das demandas vindas dos próprios alunos, em especial das meninas, através da iniciativa isolada de alguns professores que tentam abordar a questão (em que muitos enfrentam resistência, não só das famílias como da própria escola em si) ou através da perspectiva do bullying.

Essa última perspectiva parece ser uma estratégia indireta utilizada pela escola que esbarra na questão de gênero, uma vez, que, o bullying é um ato de violência física ou psicológica praticada por uma pessoa ou um grupo contra uma pessoa ou mais com o objetivo de intimidar e agredir a vítima. Desse modo, a abordagem de gênero ocorreria se relacionada à questão do bullying, uma vez que, na fala da gestora B, o bullying seria inaceitável.

Então, aqui a gente não tem um trabalho específico de gênero, não. Mas assim, a gente tem sempre diálogo, né? Conversa com as crianças, isso a gente faz, entendeu? Assim, principalmente em relação ao bullying, essas coisas, a gente fala com eles que é inaceitável, né? Então o que a gente deve ou não fazer, em relação ao respeito ao outro, isso a gente tem. Mas assim, projetos de gênero isso a gente ainda não realiza. (GESTORA B)

O bullying, desse modo, seria uma forma possível da escola discutir questões veladas de gênero, uma vez que essa prática no âmbito escolar também representa violência e pode ser perpetrada no sentido de reforçar desigualdades, já que suas vítimas, grande parte das vezes, são compreendidas como diferentes por serem interpretadas, de alguma forma, como fora do padrão. A abordagem do bullying, portanto, pode ser interpretada como estratégia possível para o trabalho educativo de gênero nas escolas, sem que “esbarre” em possíveis dimensões religiosas.

Outra estratégia identificada pela escola para tratar questões de gênero sem que se fale diretamente sobre o assunto, podendo trazer incômodo para as famílias das crianças, seria sua abordagem a partir de temáticas mais abrangentes, como, por exemplo, um trabalho desenvolvido com o tema relacionado à identidade. A gestora B relatou que acompanhou trabalhos com essa temática e que foi muito interessante a participação dos alunos, pois eles demonstraram grande entusiasmo. Assim, embora a temática da identidade, por exemplo, possa abranger a perspectiva de gênero, ente outros temas conflituosos sob a perspectiva da religião, esses, não sendo abordados de forma clara, parecem funcionar como importantes mecanismos para que a escola possa suscitar debates relacionados às diversidades.

No entanto, embora as questões de gênero “gritem” no âmbito escolar, é notável a dificuldade dos próprios profissionais em lidar com elas. A gestora B relatou que é muito comum as meninas virem para a direção trazendo essa demanda de gênero e que, muitas vezes, a escola tem dificuldade em lidar com essas, para além da resistência das famílias já apresentada, sobretudo no âmbito metodológico. A gestora A relatou que pensa, muitas vezes, em trazer especialistas para discutir tais questões, pois ela mesma afirma não saber muito como “tratar o tema”. Essa questão pode ser melhor evidenciada na fala do professor a respeito do trabalho da escola em relação ao debate de gênero:

Eu vejo essa demanda por parte dos alunos, sim, que tem que ser tratado, que tem que ser abordado, até porque, de certa forma, gera muita curiosidade e alguns deles estão perdidos, não se sentem acolhidos pela família para tratar do assunto, tratar essas questões. E eles meio que, às vezes, eles querem saber e eu acho que só as fontes vindas da internet não trazem segurança pra eles. Às vezes eles têm curiosidade, nos perguntam e a gente tenta dialogar, tem uma abertura com eles, mas eu acho que teria que ser algo mais voltado para todos. (PROFESSOR DO SEGUNDO SEGMENTO F)

Na fala do professor é possível perceber que, no que tange às curiosidades relacionadas às dimensões de gênero, os alunos tendem a ficar perdidos entre a ausência de debate na família (em que, possivelmente, muitos não veem abertura por conta da questão religiosa) e a internet, ferramenta que os alunos utilizam para se informar e, mais do que isso, para “estarem no mundo”. Assim, a escola pode estar se ausentando de uma necessária mediação entre essas duas esferas (família e internet), contribuindo para que os alunos permaneçam, muitas vezes, perdidos em relação às demandas que envolvem questões de gênero.

Assim, os próprios professores se sentem um pouco perdidos em relação a essa questão. A gestora B, por exemplo, que se diz evangélica, embora tenha apresentado abertura para discutir a temática de gênero, demonstrou também um certo constrangimento sobre o assunto, uma vez que, no decorrer da entrevista evidenciou papéis mais “tradicionais” em relação ao masculino e feminino. Nesse sentido, as possíveis “amarras” da discussão de gênero no que tange à religião não seriam evidenciadas somente nas famílias dos alunos atendidos, mas também em relação aos profissionais da escola.

Desse modo, a pluralidade religiosa identificada no próprio corpo docente da escola, no qual foram identificados evangélicos, católicos, ateus, “sem religião”, entre outros, pode contribuir para uma certa “ausência de direção” no que se refere ao trabalho pedagógico que envolva o debate de gênero, uma vez que, segundo a fala da gestora C, “*o professor é livre e tem autonomia para trabalhar o que quiser em sala de aula*”.

Foi identificada nas entrevistas vários conflitos de gênero existentes entre os próprios alunos, principalmente os levados pelas meninas que, muitas vezes, relatam se sentirem desrespeitadas pelos meninos. A gestora C relata que, na posição de gestão, há a tentativa de intervir nessas situações conversando

individualmente com os alunos, trazendo uma fala no sentido de respeitar o espaço do outro. Em alguns casos, os pais são chamados para conversar, mas que todo o debate é feito de forma “não direta” sobre os acontecimentos em si:

Porque tem que ser tudo muito subjetivo, né? Da forma como fala acho que também não pode falar que teve alguma fala preconceituosa ou não, ou pejorativa ou não, a gente tenta ir pelas beiradas, né? Pra tentar abordar o assunto a gente tem que ir com calma. Porque os adolescentes têm muitos desses conflitos, mas a gente aborda com muito cuidado. (GESTORA C)

Desse modo, os conflitos de gênero na escola parecem ser tratados, em especial pela gestão da escola, de maneira muito subjetiva e indireta, uma vez que, como dito anteriormente, a dimensão religiosa das famílias parece ser uma grande dificuldade para abordagens mais profundas sobre o assunto. Ao mesmo tempo, mesmo considerando a pluralidade religiosa encontrada no próprio corpo docente da escola, é possível perceber abertura da gestão em relação ao aprofundamento da temática, uma vez que nas falas das gestoras B e C, elas relataram que não abordam o tema da forma como gostariam.

Nesse sentido, a tensão encontrada no campo entre a religião das famílias dos alunos atendidos e o desejo de maior aprofundamento acerca da temática de gênero, considerando que tais conflitos aparecem cotidianamente, em especial entre os adolescentes, sugere profundos desafios da escola que seriam importantes para o debate da educação. Assim, de certo modo, a escola pode estar sendo veladamente censurada, uma vez que o enfrentamento direto desses conflitos é evitado, evidenciando a dificuldade em trabalhar com as questões de gênero de maneira mais aprofundada, mesmo havendo abertura por parte dos profissionais encontrados no campo. Consequentemente, estratégias indiretas e subjetivas seriam a saída encontrada por tais profissionais para lidar com os conflitos de gênero existentes no âmbito escolar, funcionando, portanto, como uma espécie de “paliativo” da escola em relação aos conflitos de gênero.

Ao mesmo tempo, foi identificado no campo das estratégias da escola trabalhar temáticas mais “abrangentes”, tais quais direitos humanos e identidade, por exemplo, como mecanismo para debater os conflitos de gênero. A escola estaria, portanto, “improvisando” para lidar com os conflitos de gênero que “gritam” nas salas de aula, sendo, ao mesmo tempo, demandada a intervir por parte

dos alunos e censurada por parte das famílias. Esse fato pode gerar uma tensão entre a própria gestão da escola e os professores, uma vez que a primeira pode se sentir coagida a assumir institucionalmente projetos de professores que trabalhem com a temática de gênero em sala de aula e, esses, por sua vez, podem se sentir sozinhos nessa empreitada, sem o apoio da direção da escola que estaria evitando o conflito direto com as famílias dos alunos. Essa questão pode ser exemplificada a partir da fala da professora C a seguir:

Eu já tentei fazer muita coisa aqui, já tentei trabalhar muito a questão do machismo na escola. Mas, sinceramente, não vi apoio daqui, não. Acho que fui muito boicotada, sabe? Quando a gente tá começando a crescer com algum tema, tendo a relevância, vem a direção e dá uma boicotada, sabe? (PROFESSORA DO SEGUNDO SEGMENTO C)

Nessa fala, é possível perceber que, embora alguns professores tenham interesse e “liberdade” para trabalhar mais profundamente questões de gênero, a gestão da escola não daria o apoio necessário para tal, possivelmente dada a cobrança das famílias dos alunos, que, muitas vezes, “cobram” que tais assuntos sejam silenciados.

Entretanto, em relação aos professores, a gestora C expõe que aqueles que “pegam o gancho” para trabalhar com questões relacionadas a gênero, normalmente por interesse próprio, costumam pedir suporte da gestão da escola, através de material escolar, por exemplo. No entanto, ela ressalta que o apoio da gestão se dá de maneira mais eficiente quando há um projeto com a temática geral da escola, como por exemplo o tema do trabalho relacionado à “identidade”.

Ao mesmo tempo, ela ressalta que são as professoras mulheres que costumam ter a iniciativa de incluir em suas disciplinas temáticas relacionadas a gênero. A gestora C reforça que não vê tal iniciativa por parte dos professores homens. Desse modo, seria o público feminino, tanto de professoras quanto de alunas, que teria a iniciativa de trazer a temática de gênero para o âmbito escolar. Essa questão pode ser melhor ilustrada a partir da fala da professora do primeiro segmento, em que ela menciona que discussões muito essenciais ficariam muito “em aberto”:

Tipo, quem quer faz, quem não quer não precisa fazer. Mas eu acho que não é assim que se constrói o caminho das coisas. Tem

que trilhar esse caminho porque envolve muitas coisas, sabe? Tem toda essa questão do papel da mulher, porque as crianças ouvem muito de casa e até de outros professores de que a menina tá pintando a camisa do outro menino de rosa e ela não pode isso. Mas porque ela não pode? O que uma cor define em sua vida? Então, assim, esse é um trabalho que eu tento fazer em sala de aula com as crianças, mas eu acho que é um trabalho que fica muito em aberto, sabe? (PROFESSORA DO PRIMEIRO SEGMENTO E)

A partir da fala da professora é possível identificar certa “indefinição metodológica” para o trabalho de questões essenciais, uma vez que essas ficariam “à mercê” do interesse individual dos professores, não fazendo, portanto, parte da diretriz da escola, uma vez que não há uma postura política, no que tange à igualdade de gênero, por parte da mesma.

Em outra fala do professor homem F entrevistado, ele relata que a escola trata das questões de gênero de maneira pontual, quando o tema está em voga, mas que ele não acha que esse assunto seja muito trabalhado no âmbito escolar. Ele também relata que em relação aos alunos, ele percebe que as meninas costumam respeitar mais o assunto quando abordado e que os meninos teriam postura mais preconceituosa em relação a elas.

Vale ressaltar que as questões de gênero mais conflituosas encontradas no campo são aquelas que esbarram mais diretamente na dimensão da religião, como as definições dos papéis de homem e mulher e também o aspecto da sexualidade. Esse dado pode ser exemplificado a partir da fala a seguir:

A gente está detectando alguns alunos ainda no oitavo e no nono ano que estão tentando se conhecer e se mostrar pro mundo de uma maneira diferente da qual eles nasceram. Temos um aluno aqui que tá chamando outro aluno de homofóbico, então a gente tenta trabalhar essas questões. Embora tenha muitas famílias que achem que a escola não deva tratar disso, defendem essa ideia de que determinados assuntos não devam ser conversados pela escola. (GESTORA A)

Considerando a dificuldade de abertura por parte da escola em relação aos projetos e/ou discussões relacionadas a gênero e sexualidade, as crianças e adolescentes transexuais podem ser invisibilizados no espaço da escola, e esse dado também sugere a censura que a religião pode causar em relação a determinadas temáticas que seriam fundamentais de serem debatidas no âmbito da educação.

Ao mesmo tempo, debates relacionados à identidade que envolvem dimensões de cultura e étnico-raciais, por exemplo, foram identificados como “bem aceitos” por toda a comunidade escolar e, conseqüentemente, haviam diversos projetos relacionados a esses temas.

Diante do exposto, para além do debate relacionado à dimensão religiosa das famílias dos alunos e seus atravessamentos em relação às discussões de gênero no âmbito escolar, no próximo item será abordada a visão dos profissionais em relação aos cuidados das famílias dos alunos atendidos pela escola.

4.5. Cuidado e masculinidades: o olhar profissional sobre as famílias

Um dos diferenciais da escola enfatizado pela gestora A é que ela está localizada no centro de várias comunidades: Turano, São Carlos, Fallet, Fogueteiro, Querosene, entre outras, e, apesar dos conflitos existentes entre essas, isso não se estenderia para o interior da escola, de modo que as famílias dos alunos de comunidades distintas conviveriam harmonicamente nesse espaço, tendo, segundo relato dela “*um imenso respeito pela escola*”. Esse dado trazido pela gestora A é importante porque em sua experiência em outras escolas localizadas em regiões “potencialmente violentas”, essas questões se estenderiam para o interior escolar, impactando na participação das famílias nesse espaço, sobretudo dadas a relação conflituosa entre tráfico e polícia e a questão da rivalidade entre as comunidades, entre outras questões.

Desse modo, no que se refere à dimensão socioespacial do campo pesquisado, vale ressaltar que a segregação espacial envolve sujeitos e seus processos históricos e não estaria limitada, apenas pela dimensão de classe social. É possível identificar diversas identidades sociais que marcam os espaços, sendo a dimensão racial sua principal condicionante. Nesse ponto, Gonzalez; Hasenbalg (1982) destacam a naturalização dada às desigualdades sociais e como as favelas e os cortiços são espaços representativos na história brasileira, considerando a divisão racial de espaço com destaque para dois locais tidos como naturais às pessoas negras: a cadeia e o hospício.

Nesse contexto, se a violência presente no entorno das escolas pode influenciar a participação das famílias, que em sua maioria são negras, no âmbito escolar, isso poderia ser ainda mais potente no que se refere à presença masculina, uma vez que os homens, em especial os negros, são as vítimas em potencial desse contexto de violência, dado esse reiterado pelas taxas de mortalidade por homicídios de homens pretos e pardos ser até três vezes maior em relação aos brancos. Seguindo essa reflexão, no que tange aos dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2020, em 2019 os homens negros representaram 66,7% da população carcerária enquanto pessoas negras correspondem a 74,4% das vítimas de homicídio no Brasil, sendo 91,2% delas são homens. Já no que se refere à violência policial, a mortalidade entre pessoas negras causadas pela intervenção da polícia é 183,2% superior à taxa relacionada aos brancos. (PORFÍRIO, 2021). Isso pode ser um dos fatores que dificulta o cuidado com os filhos no âmbito escolar em relação aos homens negros, como evidenciado na fala da professora a seguir:

Aqui na escola eles são bem mais ausentes. Bem mais ausentes do que as mães. E tem figuras assim... estranhas, situações estranhas em que o pai não mora com a família, ou mora com outra família, aí o outro pai tá preso, ou o pai nunca quis saber da família, não viu nascer. Eles contam muito essas histórias e a gente percebe isso na criança, tanto é que a gente não trabalha o “dia dos pais”. E são tantas histórias conflituosas, esquisitas, algumas crianças preferem nem falar, ficam até com vergonha. (PROFESSORA DO PRIMEIRO SEGMENTO J)

Essa fala da professora, relatando situações para ela “estranhas” relacionadas à figura do pai vivenciadas pelos alunos da escola, evidencia o “mito do pai ausente”, e esse seria reproduzido em vários discursos, sobretudo nas escolas, influenciando, desse modo, as políticas públicas voltadas para a família. A ideia desse mito apontada por Souza (2009) é de que homens pobres e negros não são capazes de serem bons pais, incorporando-se ao imaginário social de que a ausência de uma figura masculina forte no seio familiar não seria capaz de formar filhos suficientemente capazes de produzir na esfera econômica. E essa “ausência” seria caracterizada também pela desqualificação em relação aos homens negros e pobres, indicando “predisposição” deles a vícios, vida sexual promiscua, alcoolismo, “jogatina”, entre outras questões tidas como problemáticas. Aliado a isso, o mito do pai ausente e violento talvez seja, para Souza (2009), uma das representações mais recorrentes referente ao fracasso dos homens negros em relação à

representação de um “homem de verdade”. A desqualificação dos homens negros como “chefes de família”, posição essa destinadas aos homens brancos, faz parte de uma mitologia acerca da família brasileira.

Na fala da gestora B é possível identificar ainda mais a reprodução do mito do pai ausente na escola:

Tem muitos pais, por exemplo, de crianças que não são presentes. Tem isso, né? Por exemplo, *ah, meu pai me abandonou, ah, meu pai não namora com a minha mãe. Entendeu? Não quero saber do meu pai, abandonou a família.* Tem muito desses casos, né?
(GESTORA B)

Nesse sentido, o mito do pai ausente marcaria, principalmente, crianças e famílias negras, uma vez que a ausência paterna do homem branco, não seria interpretada da mesma forma, sobretudo porque o homem branco heterossexual corresponde a uma masculinidade hegemônica, não sendo, portanto, desqualificado como o homem negro. Desse modo, representações masculinas negras tidas como fracassadas são reproduzidas a partir de costumes, práticas e comportamentos perpetrados. Segundo Souza (2009), as desigualdades que atingem os homens negros ocorrem desde a infância, uma vez que os meninos negros e pobres são vistos como frutos de uma família problemática cuja representação da ausência paterna é pré-concebida, o que, conseqüentemente, os torna “irrecuperáveis”. Assim, esses meninos são desencorajados e desestimulados em relação a outras crianças, sendo vistos como um problema que não mereceria mais investimentos, incluindo aí o afetivo (SOUZA, 2009).

Para além dessa questão, se o homem negro é, segundo Fanon (2008), um “não humano”, sendo, portanto, “animalizado”, ele não poderia corresponder a sentimentos tidos como “humanos”, tal qual a afetividade, por exemplo, e, desse modo, a impossibilidade de exercer a paternidade seria reproduzida no imaginário social, cabendo a paternidade “afetuosa” exclusivamente ao homem branco. Desse modo, para Ramos (2021), além das exigências sociais para o exercício da paternidade na contemporaneidade (como o prover, por exemplo), no caso dos homens negros, essas são ainda mais duras, uma vez que tantos eles quanto seus filhos estão em constante tensão dados o racismo estrutural e o medo de morrer.

Assim, a paternidade negra precisa ser evidenciada e pensada de forma coletiva e com condições promovidas por Estado e sociedade.

Ao mesmo tempo, a participação masculina dos familiares dos alunos foi caracterizada pela gestora A como muito boa, uma vez que ela relata que eles procuram vir às reuniões, conversam com os professores, trazem e buscam os filhos na escola e demonstram preocupação com os mesmos. No entanto, ela enfatiza que a grande maioria dos familiares presentes no cuidado com os filhos são mulheres.

Outro apontamento trazido pela gestora A em relação aos pais que ela identifica cuidarem dos filhos é sua percepção no sentido de “dar limites” e “estabelecer regras”, mas que a questão do carinho seria, ao olhar dela, uma característica das mulheres.

A gestora A relata que costuma ter mais conflitos com as mulheres do que com os homens, uma vez que, segundo ela, esses costumam ser mais “respeitosos” com a gestão da escola, enquanto as mulheres seriam mais “leões” com os filhos:

Algumas mães chegam pra gente no “pé alto”. Elas chegam, a gente deixa falar, botar pra fora, aí quando acaba a gente pergunta, “*já acabou, posso falar agora?*” Aí a gente estabelece a relação, porque ela já colocou pra fora tudo o que ela queria falar. “*Ah, porque eu sou sozinha, e se eu não trabalho eu não tenho o que comer.*” Tem sempre aquele momento delas de catarse, quando a vida está muito difícil, sempre. É por isso que sempre é tão doloroso. (GESTORA A)

Nessa fala é possível perceber a luta, sofrimento e solidão que muitas mulheres, sobretudo as pobres e negras, passam na criação dos filhos, evidenciando a necessária rede de políticas públicas, tal qual o espaço da escola, como forma fundamental para o exercício da maternidade. Vale ressaltar que, na contemporaneidade, embora tenha havido a incorporação acelerada e consolidada das mulheres no mercado de trabalho, não houve, ao menos no mesmo grau, mudanças no que se refere à divisão sexual (e racial) do trabalho doméstico, estando as mulheres não só incorporadas na perspectiva de “provedoras” do lar, como mantidas cumulativamente nas funções do cuidado doméstico historicamente estabelecidas, acarretando na já “conhecida” “dupla (quicá tripla, quádrupla...) jornada de trabalho”. No que se refere às mulheres negras, considerando que são essas as mães majoritariamente presentes no campo pesquisado, Gonzalez (1980)

aponta que o trabalho físico é duplicado, uma vez que elas têm que se dividir entre o trabalho doméstico e suas obrigações com a própria família, cabendo a ela o sustento moral e a subsistência de todos os membros familiares. Na contemporaneidade, portanto, as mulheres negras continuam a ocupar os espaços mais vulneráveis de trabalho, tendo, portanto, posição inferiorizada no modo de produção capitalista.

Nessa perspectiva, Ribeiro (2023) salienta que é preciso compreender como organização social e políticas de cuidados fortalece desigualdades na provisão, distribuição e usufruto do cuidado a partir dos marcadores sociais de raça, gênero e classe. A autora parte da premissa de que a forma de organização do cuidado no Brasil é fruto de uma herança colonial e escravocrata, ancorada, sobretudo, na exploração da mulher negra. Organização essa que sustenta o sistema capitalista e o modelo de vida saudável da branquitude, em que as mulheres negras, através de seu trabalho de cuidado e doméstico, tornam possível o funcionamento da sociedade heteropatriarcal, capitalista e neoliberal (RIBEIRO, 2023).

Isso evidencia o sofrimento e a solidão da maternidade negra, considerando que são essas as mulheres que enfrentam as maiores injustiças sociais, possuindo menos acesso às políticas públicas e, conseqüentemente, fazendo com que tenham que incorporar “as leas” como forma de sobrevivência própria e dos filhos. Ao mesmo tempo, se a mulher negra incorpora o papel da “leoa” na criação dos filhos, cabe ao homem um papel mais passivo, sendo esse identificado no campo como mais “respeitoso” do que as mulheres.

Desse modo, embora a imagem da mulher “leoa”, “guerreira”, que tem orgulho de sua trajetória de luta e enfrentamento, que resiste a todas as dificuldades, possa ser, de fato, algo do qual as mulheres devam se orgulhar, é preciso que essa imagem seja também “desromantizada”, uma vez que, na tentativa de sobrevivência, muitas mulheres podem ser desprovidas de direitos básicos e, desse modo, podem adoecer em vários níveis, obscurecendo a necessidade de políticas públicas voltadas para as desigualdades de gênero, classe e raça no que tange ao cuidado. A romantização da mulher “leoa” ou “guerreira”, que suporta e dá conta de tudo, deve, portanto, ser desconstruída para que diretos e políticas básicas possam ser pensadas e formuladas como forma de alcance de dignidade para essas

mulheres, considerando as assimetrias atravessadas, sobretudo e, principalmente, em relação às aquelas que assumem o cuidado doméstico remunerado ou não.

No entanto, seguindo essa perspectiva da mãe “leoa”, a porteira da escola, que acompanha entrada e saída das crianças e, conseqüentemente, conhece os familiares das mesmas, relatou que as mães costumam ser mais “agressivas” na porta, pois elas chegam *se impondo mais*. Desse modo, a postura mais “agressiva” das mulheres identificada no campo, sugere uma espécie de incorporação da “mãe leoa” na medida em que, na luta por sobrevivência, tal incorporação é, muitas vezes, necessária para fazer resistência frente às adversidades da vida, sobretudo para as mulheres negras e pobres, sobre as quais recaem violências que exploram e objetificam seu corpo e trabalho. Além disso, se as mulheres negras nunca foram tratadas como “sexo frágil” ou “donas do lar” como as mulheres brancas, uma vez que sempre trabalharam, seja no espaço doméstico da casa grande, seja nas lavouras e senzalas, a incorporação da mãe “leoa” pode ser uma estratégia utilizada por elas como forma de “compensar” a “negligência” da própria casa e do cuidado com os filhos, uma vez que as atividades domésticas das famílias brancas seriam exercidas por elas. Assim, a forma das mulheres negras protegerem seus filhos, muitas vezes estando ausentes do cuidado com os mesmos, seria através da incorporação da “mãe leoa”.

Sendo assim, a maternidade pode ser um bom exemplo que diferencia mulheres brancas e negras do cuidado na esfera doméstica, uma vez que são as mulheres negras que sobrevivem na base da prestação de serviços familiar (GONZALEZ, 1980), contribuindo para o cuidado com os outros, ao mesmo tempo em que são economicamente exploradas e invisibilizadas. Nesse sentido, para além da “desromantização” da imagem da mulher guerreira, fruto da divisão sexual do trabalho, em que a mulher deve “dar conta de tudo”, é preciso uma desconstrução da “mãe leoa”, incorporada, sobretudo, pelas mulheres negras, que lançam mão de uma força “não humana” para protegerem os filhos. Tal “incorporação”, embora possa ser uma estratégia de sobrevivência, pode contribuir para a perspectiva de uma espécie de “animalização” das mulheres negras, e, portanto, para sua desumanização.

Outro fato apontado pela gestora A foi a questão da violência doméstica sofrida pelas mães da escola. Ela relata que é muito comum ela ouvir relatos de relacionamentos abusivos por parte das mulheres casadas, principalmente daquelas que dependem financeiramente deles e, por isso, não conseguem se separar. Embora o tema da violência seja bastante complexo, podendo envolver uma gama de significados e interpretações a nível subjetivo, psicológico, jurídicos, entre outros, a dimensão social, sobretudo de classe e raça merece atenção especial, uma vez que, como expresso na fala da gestora A, as mulheres pobres (e negras) podem ser as mais vulneráveis a sofrer violência doméstica. Nesse sentido, a dimensão de classe é uma abordagem significativa nessa perspectiva, considerando que as mulheres pobres se veem, muitas vezes, numa condição de dependência financeira dos maridos, levando à permanência na relação para garantir convivência e subsistência dos próprios filhos, dificultando, portanto, que ela consiga sair desse relacionamento. Nessa perspectiva, vale ressaltar que no caso das mulheres negras a violência perpetrada sobre seus corpos quando escravizadas fazia parte do sistema escravista, sendo exploradas pelo homem branco. Ao mesmo tempo, Fanon (2008) já salientava que o negro incorpora o sistema de representação do branco, procurando imitá-lo, e, desse modo, os homens negros, na busca por uma “masculinidade satisfatória” buscariam reivindicá-la através da dominação da mulher negra, pois, mesmo que de forma incompleta, é a única maneira com que eles podem se aproximar de uma masculinidade hegemônica (BARRETO, 2022). Nessa perspectiva, Hooks (2014) aponta que os homens negros podem se tornar incapazes de dissolver os sofrimentos das mulheres negras como uma causa sem importância porque a socialização sexista ensina-os a ver as mulheres como objetos sem valor humano ou mérito.

Nesse contexto, Maroun (2015) já havia apontado para o comportamento de algumas mulheres pobres em relação aos filhos, em que muitas assumiriam para si toda a responsabilidade dos cuidados com os mesmos, muitas vezes, evitando (o pouco) contato da criança com o pai, seja impedindo que o pai busque na escola, seja não registrando o nome do pai na certidão de nascimento da criança para que ele não tenha direito sobre a mesma. Nesse sentido, a maternidade solo pode ser uma estratégia utilizada pelas mulheres negras para fugir do ciclo de violência e exploração perpetrados pelos homens (brancos e negros) e uma tentativa dessas

mulheres cuidarem dos filhos de forma mais saudável, mesmo que elas sejam exploradas no âmbito do trabalho doméstico (remunerado e não remunerado). Desse modo, a formulação de políticas públicas sob o olhar de gênero, classe e raça no que tange ao trabalho doméstico se faz urgente, como tentativa de cessar o ciclo de exploração que mulheres negras e suas famílias atravessam há séculos.

Nessa perspectiva da violência, a gestora B ressaltou que a escola, muitas vezes, tem uma abordagem diferenciada entre a mãe e o pai do aluno para tratar determinados assuntos relacionados ao aluno, como pode ser exemplificado na fala dela a seguir:

Em algumas situações, a mãe trata as questões de uma forma mais diferenciada. Um exemplo, se a gente falasse assim, *ah, sua criança hoje brigou na escola, por exemplo, brigou com um amiguinho, né? Aí talvez a mãe pudesse chegar em casa, conversar com essa criança, né? Com jeito, meu filho, minha filha, você brigou, o que houve? Me conta.* Já o pai talvez poderia ter outra abordagem, dependendo da criação que ele teve, dependendo da forma como ele conversa, da educação que ele teve, ele pode chegar numa outra abordagem, brigando, sendo ríspido. Ou até batendo violentamente. (GESTORA B)

A fala da gestora B, em que ela expõe o cuidado em abordar determinadas questões da vida escolar dos alunos com os pais (ou até mesmo evitando falar determinados assuntos com eles, direcionando-os para ciência exclusiva das mães), remete ao medo de uma possível reação violenta dos homens com as crianças. Isso sugere a naturalização do binômio violência e masculinidades, reforçando a percepção apontada por Medrado e Lyra (2008) de mulher-vítima e homem-algoz como estáveis e imutáveis.

Em se tratando de famílias negras, grupo majoritariamente atendido pela escola, essa associação pode ser reproduzida de forma ainda mais forte, sobretudo dado ao estigma relacionado ao homem negro, em que esse é colocado como principal vítima e ator de violência (MONTEIRO; CECCHETTO, 2011). Nesse sentido, a “afinidade” existente entre o homem negro e a violência, demarcada pela pobreza, pela cor e pelo meio cultural no qual está inserido pela associação aos estigmas de sujeito “marginal” e “bandido”, o insere, portanto, em um processo de subjetivação que criminaliza homens negros (MISSE, 2010). Vale ressaltar que o homem negro, segundo Souza (2009), sempre foi visto com desconfiança e temor,

e a masculinidade negra, sempre representou uma ameaça ao homem branco (SOUZA, 2009). O homem negro é, portanto, anulado de qualquer originalidade sendo, portanto, coisificado, e retirado de qualquer propriedade que o qualifica enquanto humano (FANON, 2008). Além disso, grande parte dos homens negros pode ter adotado o modelo padrão de homem “dominador” branco oriundo do modelo escravocrata, muitas vezes usando da violência para com as mulheres negras (ANJOS, 2021).

Nesse sentido, referências positivas e saudáveis de paternidade negra são essenciais para um caminho de desconstrução que marca fortemente a relação entre masculinidade negra e violência, evidenciando o papel do homem no espaço doméstico familiar.

Retomando a perspectiva da responsabilização do cuidado em relação às famílias das crianças na escola, mesmo quando os homens se apresentam bastante participativos no âmbito escolar, a mulher ainda assim é, segundo a fala da gestora A, a “tutora de tudo”:

Porque no dia a dia da escola quem vem mais é a mãe. Quando não vem as mães vem as avós. Tem muita criança aqui que é criada pela avó. Ou então, vem até o padrasto. Mas eu acho que quando vem o padrasto, na grande maioria dos casos a mulher é a tutora de tudo, sabe? Ano passado eu perdi três mães pra COVID-19, então os pais acabaram virando as pessoas que cuidam da criança, né? Apesar de que eles nunca cuidam totalmente sozinhos, tem sempre um suporte da tia, da avó... Acho que sozinhos mesmo é difícil. Tem sempre o suporte de uma outra mulher, ou tia ou avó. Sozinho sozinho mesmo acho que eu não tenho ninguém na escola. (GESTORA A)

O suporte na rede de cuidado evidenciado na fala da gestora A, exercido pela avó ou pela tia, por exemplo, seria, portanto, de outras mulheres. Mesmo nos casos em que as mães já faleceram, os homens não costumam assumir o cuidado dos filhos sem o suporte de outra mulher. Ao mesmo tempo, as avós foram apontadas como muito presentes na criação dos netos, sobretudo dado o trabalho das mães. Assim, mesmo nos casos em que a avó possui maior presença na vida escolar do aluno, pela fala da gestora A, as mães estão “*mentalmente por trás de toda a administração da vida da criança*”.

Ainda no que se refere à rede de apoio das mães dos alunos da escola, a professora do primeiro segmento J apontou que as avós costumam ser bem cuidadosas com as crianças, embora ela perceba uma dificuldade nessa relação, pois essas teriam mais dificuldade em respeitá-las. A questão geracional, desse modo, parece ter uma influência importante nas relações de cuidado, considerando que as avós estão muito presentes na criação dos netos.

Os padrastos também foram apontados como pertencentes à vida escolar das crianças, embora sempre na condição de rede de apoio, ou “ajudante” da mãe. A professora do primeiro segmento J diz observar que quando o padrasto é mais presente na vida escolar da criança, essa normalmente tem questões relacionadas à falta de higiene ou asseio, o que ela não percebe em relação às avós, por exemplo.

Cabe mencionar que a visão do asseio e da higiene indicada na fala da professora J está ligada, principalmente, às meninas. Aqui vale destacar a nítida cobrança da dimensão “estética” em corpos femininos. Nessa perspectiva, no que concerne à formação educacional brasileira, havia diferenças entre o tipo de educação dado de acordo com o sexo. As escolas, portanto, ensinavam modelos específicos de ser homem e de ser mulher. Para Louro (1995), ao associar a educação dos gêneros às práticas cotidianas, acabava-se por gerar uma diferença brutal entre os dois sexos, uma vez que esses eram tratados como fundamentalmente desiguais.

Diante do exposto, no que se refere à “carga administrativa e mental” das mães das crianças na escola, vale a reflexão de que o cuidado não estaria ligado, ao menos exclusivamente, à questão da presença, uma vez que mesmo aquelas que necessitam de outras mulheres para a criação dos filhos, não estando cotidianamente na vida dos mesmos, são as responsáveis por toda a “carga administrativa e mental” da vida dos mesmos. E essa carga também é trabalho doméstico e, desse modo, deve ser reconhecida como cuidado.

Vale ressaltar que essa “carga administrativa e mental” não foi identificada entre os homens que cuidam das crianças, uma vez que, como identificado pela gestora A, a *“mulher está sempre por trás, é a tutora de tudo”*.

Um exemplo dessa questão foi apontado pela porteira da escola em relação aos pais das crianças. Segundo ela, mesmo quando os homens se fazem presentes na escola, parecem não possuir conhecimento a respeito da vida das crianças:

Você viu o pai que chegou aqui agora? Veio pedir o rícard, ele não sabe nem a turma da criança. Muitas vezes eles chegam aí procurando o filho, eu pergunto: *Qual turma? Eles, ah, não sei. Qual o nome completo da criança? Ih, deu branco. Qual é a professora? Ah, quem sabe disso é a minha mulher.* Aí eu pergunto, *você é o que dele? Ah, sou o pai.* Tem pai que não sabe se o filho estuda de manhã ou à tarde, não sabe que horas a criança sai. (PORTEIRA)

Nesse relato da porteira é possível perceber que mesmo quando presentes, os pais não possuem informações básicas da criança, desresponsabilizando-se de toda a “carga administrativa e mental” relacionada ao cuidado da criança.

Desse modo, os pais não parecem querer se esforçar para incorporar a “administração” dessas informações relativas à vida dos filhos, considerando que isso também é trabalho doméstico. O administrador da escola mencionou que acha que os homens são “alheios” à vida escolar dos filhos, e que o acompanhamento efetivo do aluno ficaria sob a responsabilidade das mulheres. Além disso, ele menciona que o diálogo da escola em relação a vida escolar dos alunos ocorre com as mulheres e que os homens não estariam acessíveis para tratar essa questão. A falta de envolvimento dos homens na vida escolar dos filhos pode ser melhor exemplificada a partir da fala da porteira a seguir:

As mulheres são mais acessíveis, né? Você consegue trocar informações com elas. Os pais parecem que ficam “boiando”, né? Não querem nem saber o nome da professora. Aí a criança está na atividade, eles vêm pra buscar. Nem perguntam que atividade que é, o que que eles estão fazendo. Fica aí parado esperando, mexendo no celular, com a cara fechada. Já as mães ficam perguntando, perguntam se podem entrar, desabafam. (PORTEIRA)

A presença dos pais homens na escola, de fato, se mostrou diferenciada em relação à das mães, conforme apontado pelos profissionais da escola. Além do desconhecimento em relação à vida escolar dos filhos, muitos profissionais relataram que enquanto as mulheres demonstram mais afetividade com os mesmos, pois *dão beijinho, abraçam e se despedem dos filhos* (gestora A), os homens viriam rápido na escola e de maneira muito pontual.

Ao mesmo tempo, a professora do primeiro segmento H relatou que embora ela perceba a sobrecarga da mulher relacionada ao cuidado, ela também identifica alguns casos em que os homens assumem o cuidado, sobretudo quando as mulheres trabalham muito e os pais tem um pouco mais de flexibilidade:

Eu vejo muito essa coisa do pai cuidar, que você vê que o pai que cuida de tudo ali, sabe? Que a mãe trabalha muito, que o pai trabalha um pouco menos e ele está realmente atuando no cuidado com o filho. No cuidado dessa preocupação com a escola, nas coisas que acontecem com a casa. Que essa ideia de que o homem sabe menos do que a mulher. Por que ele não sabe? Porque ele não aprendeu. Porque ninguém ensinou ele a pentear o cabelo de ninguém, né? Mas eu percebo isso que quando o pai, o tio, o padrasto estão dispostos, eles cuidam da mesma maneira. Mas também tem muito aquela coisa de, *nossa que legal esse pai!* Ele só está fazendo o dever dele, o que ele deveria estar fazendo mesmo, né? (PROFESSORA DO PRIMEIRO SEGMENTO H)

A partir dessa fala da professora, algumas questões merecem reflexão: primeiramente, a supervalorização do homem quando esse assume o cuidado havendo grande admiração por parte dos profissionais da escola quando eles se apresentam como cuidadores, gerando uma comoção muito maior do que o cuidado (naturalizado) das mulheres (MAROUN, 2015). No entanto, a “surpresa” em relação aos cuidados masculinos pode também representar uma desconstrução do estereótipo do homem negro, uma vez que esse grupo social é pouco associado ao ideal de paternidade, estando, muitas vezes, atrelado ao “mito do pai ausente” que os desqualifica na posição de chefes de família. Em relação às famílias negras, Souza (2009) salienta que essas eram representadas exclusivamente por mulheres e crianças, e que os homens seriam descritos figuras ausentes, fracas e inconsistentes na vida dos filhos, sendo as mulheres negras os pilares de sustentação dessas famílias. Tal posição está destinada, portanto, aos homens brancos, representando uma espécie de mitologia acerca da família brasileira.

O segundo ponto que vale ser refletido a respeito da fala da professora refere-se ao fato de que “*a mulher trabalha muito e o pai um pouco menos*”. Desse modo, em muitos casos, o homem estaria presente nas relações de cuidado em virtude da longa jornada de trabalho da mulher (MAROUN, 2015). Aqui vale o apontamento de Antunes (2009) em relação a como o capital tem se apropriado das mulheres trabalhadoras a partir de suas experiências no espaço doméstico, intensificando a desigualdade oriunda da divisão sexual (e racial) do trabalho,

destinando a elas, sobretudo, trabalhos mais precários, com extensas jornadas dentro e fora do espaço privado, sugerindo, portanto, uma dupla exploração feminina pelo capital (ANTUNES, 2009). Nessa perspectiva, Ribeiro (2023) analisa como organização social e políticas de cuidados fortalecem desigualdades na provisão, distribuição e usufruto do cuidado a partir dos marcadores sociais de raça, gênero e classe. Para a autora, a organização e funcionamento do mundo capitalista, heteropatriarcal e neoliberal (modelo de vida saudável da branquitude) só é possível mediante o trabalho de cuidado e doméstico exercido pelas mulheres negras.

Gonzalez (1980) salienta que, com o fim da escravidão, a mulher negra teve seu trabalho físico duplicado ao ter que se dividir entre o trabalho doméstico da patroa e suas obrigações com a própria família, cabendo a ela o sustento moral e a subsistência de todos os membros familiares. Ao mesmo tempo, a relação do homem negro com o trabalho é dificultada pelas representações estereotipadas, atribuindo a ele o perfil de vadio, preguiçoso, violento, como aponta Souza (2009), afetando a imagem do homem negro enquanto “provedor” (característica inerente à masculinidade hegemônica) e “chefe de família”. Aqui vale ressaltar que, no sistema escravocrata, a condição de “provedor” para os homens negros foi amplamente negada, e, com a abolição da escravatura, a estrutura racista contribuiu para dificultar a relação do homem negro com o trabalho. Silva Júnior; Borges (2018) enfatizam que a identidade do homem negro é atrelada a força e pouca inteligência, o que o tornaria biologicamente apto para o trabalho braçal e a prática de esportes.

Nesse sentido, enquanto as mulheres negras são exploradas no que tange às relações produtivas de trabalho, o homem negro é invisibilizado nessa esfera. Desse modo, na medida em que os homens negros não parecem representar esse ideal de homem provedor no que tange à própria família, pois essa tarefa estaria a cargo das mulheres negras, eles podem estar mais presentes na esfera doméstica.

Embora paradoxal, isso seria um dado importante para a visão de uma paternidade negra mais afetiva e presente, contribuindo para uma desconstrução do “mito do pai negro ausente”. Essa questão pode ser melhor ilustrada a partir da fala da professora H ao mencionar que *“quando os homens estão dispostos, eles cuidam*

igual”, evidenciando, portanto, o quão revolucionária a paternidade negra pode ser no âmbito da política pública.

Vale ressaltar que a perspectiva provedora dos homens também foi identificada no campo pesquisado, uma vez que a gestora B relatou que uma das maiores preocupações dos pais dos alunos identificada por ela é em relação “*ao que tem que comprar de material escolar*”, reforçando a ideia de que homens pobres (e negros) tentam se aproximar de um ideal de masculinidade hegemônica, mesmo que, para eles, o alcance desse ideal represente uma mera “ilusão”, uma vez que, segundo Fanon (2008), o homem negro incorpora o sistema de representação do branco, procurando, desse modo, imitá-lo. Assim, embora a lógica da masculinidade hegemônica seja sustentada pelo patriarcado branco, o homem negro se transformará numa espécie de macho-beta. Nessa perspectiva, para Veiga (2019), o papel de macho-alfa pertence, exclusivamente, ao homem branco. Por isso, mesmo que o homem pobre (e negro) não possa corresponder ao ideal de provedor, ele tentará “performar” nesse sentido.

No entanto, embora a postura dos homens no espaço escolar tenha sido interpretada pelo fato de eles não serem “acessíveis”, a professora do primeiro segmento J relatou observar, muitas vezes, um desconforto dos mesmos com a figura da professora. Desse modo, o fato de a escola ser um ambiente feminilizado, em que a maioria dos trabalhadores são mulheres, pode contribuir para um não pertencimento dos homens ao espaço escolar, pois não teriam, ao menos com tanta frequência, a companhia de outros homens.

Entretanto, para além dessa dimensão, o fato da professora J ser uma mulher branca, enquanto os homens familiares das crianças são, em sua maioria, homens negros, pode ser também um fato que evidencie tal desconforto dos homens, uma vez que, nesse contexto da educação, as mulheres brancas exerceriam poder em relação aos homens negros. Aqui vale apontar a reflexão de Kilomba (2019), em que ela afirma que o discurso dos brancos se conserva como norma, fortalecendo uma hierarquia racial, ou seja, a ordem eurocêntrica do conhecimento, uma vez que as estruturas de legitimação que definem o que é válido e o que não é válido (ou o que é ciência e o que é acientífico) são controladas pelos brancos. Assim, qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem

sido constantemente rejeitada, resultando em relações desiguais de poder e de raça, ditando a norma do que é cientificamente verdadeiro. Nesse contexto, temas, paradigmas e metodologias da academia tradicional refletem os interesses políticos da sociedade branca. Isso revela as complexas dinâmicas entre raça, gênero e poder, e como a suposição de um mundo dividido entre homens poderosos e mulheres subordinadas não pode explicar o poder da mulher branca sobre mulheres e homens negros (KILOMBA, 2019). Para Viveros (2018), nos conflitos e ambiguidades que caracterizam a diversidade de masculinidades existentes e historicamente situadas, a hegemônica é aquela construída em contraponto a uma feminilidade hegemônica. Desse modo, no contexto do campo pesquisado, é a professora branca que educará a criança negra de acordo com aquilo que os brancos acreditam ser “conhecimento” e, no contexto da educação, o homem negro pode se sentir desconfortável em relação à professora branca, uma vez que estaria em posição inferior a ela.

Ao mesmo tempo, a professora do primeiro segmento J apontou também que os homens das famílias se sentem intimidados em relação aos professores homens em sala de aula: *eu acho que eles ficam mais, assim, vamos dizer, intimidados em ter um profissional homem dentro de sala, sabe?* Desse modo, se há um desconforto por parte dos familiares homens em relação às professoras brancas da escola, haveria também uma intimidação dos mesmo em relação aos professores brancos. Aqui vale destacar a reflexão de Viveros (2018) ao apontar que a masculinidade hegemônica acaba por subordinar mulheres e homens não brancos ao associá-los a uma branquitude, contribuindo para a manutenção de uma dominação masculina branca sobre outros grupos de homens (VIVEROS, 2018). Nesse sentido, homens subalternos com frequência são dominados por homens brancos (ricos, heterossexuais, etc). Embora para Connell; Pearse (2015), haja vantagens concedidas aos homens como grupo pela manutenção de uma ordem desigual, que funcionaria no sentido de proteção em nome de um dividendo patriarcal, podendo ser oferecidos autoridade, respeito, serviços prestados, segurança, moradia, etc, essas vantagens são distribuídas de forma desigual entre os homens, de modo que, aos homens subordinados, considerando a posição social ocupada por eles, os benefícios ecoados são pouco ou quase nada aproveitados por eles.

Nesse sentido, a participação na vida escolar dos filhos de familiares homens (negros) poderia ser dificultada pelo desconforto em relação às professoras (brancas), considerando o ambiente feminilizado da escola e da associação da prática docente às mulheres, tanto pela questão de gênero quanto pela questão de raça. Da mesma forma, a intimidação que os professores homens brancos geram em relação aos familiares negros identificada nas entrevistas com os profissionais, sugere o efeito que a dimensão racial pode exercer no que tange à relação entre masculinidades subalternas e hegemônica.

Ao mesmo tempo, a professora do primeiro segmento J relatou ser mais fácil lidar com os familiares homens do que com as mulheres, como pode ser ilustrado na fala a seguir:

Se a gente fala de uma situação do filho, de um problema relacionado ao filho com os homens, eles costumam entender melhor que a mãe, eu acho. Se a gente fala dessa situação com a mãe, a mãe leva muito para o lado pessoal. Entendeu? Acho que ela pensa que você acha que ela não sabe cuidar. Aquela história de mulher para mulher. Os homens recebem melhor do que as mães. (PROFESSORA DO PRIMEIRO SEGMENTO J)

Se os familiares homens receberiam melhor as orientações das professoras do que as mães, considerando que, como exposto acima, eles estariam desconfortáveis no espaço escolar dada a prática docente ser exercida por mulheres brancas, no que se refere às familiares mulheres (negras), a relação professora-mãe pode não se dar de maneira “amistosa”. Isso sugere que as mães da escola tendem a uma relação mais conflituosa em relação às professoras no que tange ao cuidado com os próprios filhos.

Fato esse que sugere um reflexo de poder estabelecido entre mulheres brancas e negras, na medida que, no âmbito da educação, as mulheres brancas “ditariam” para as mulheres negras como deve ser o cuidado com os próprios filhos. A educação e o cuidado, portanto, reproduziriam a vivência e o discurso da branquitude tendo pouca ou nenhuma compreensão dos impactos desencadeados pela posição de classe e raça em uma sociedade capitalista de supremacia branca. Diante disso, as mulheres negras estariam, seja de forma consciente ou inconsciente, “respondendo” ou resistindo à imposição das professoras (brancas), uma vez que essas estão em posição superior em relação às mães negras,

reproduzindo o ideal de educação e cuidado branco, desconsiderando, portanto, vivências e atravessamentos experimentados exclusivamente pelas mulheres negras. Nesse ponto, vale ressaltar também a reflexão de Kilomba (2019) a respeito de como conceitos de conhecimento e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade, sobretudo, racial. Como exemplo, a autora enfatiza que o espaço acadêmico não é neutro, pois é o branco que possui o privilégio de fala. Já para os negros, essa fala tem sido negada.

A gestora B também apontou que as mães possuem uma postura mais crítica e impositiva em relação à escola do que os pais. Segundo ela, para os pais “*o que a escola fala é lei e eles não questionam*”. Aqui vale o apontamento de Maroun (2015) em relação ao exercício da paternidade e de como ele vem sendo modificado na contemporaneidade, dada a crescente entrada dos homens no âmbito escolar. Para eles, tudo que há nesses espaços, os símbolos, o espaço físico, a presença nas reuniões, os bilhetes na agenda, o buscar e levar, a comunicação com as professoras, o olhar atento, o conhecimento do cotidiano da escola, o aprendizado e desenvolvimento da criança, o medicar, o alimentar, o “bajular”, entre tantas outras coisas, é um conhecimento ainda muito recente e eles vêm expressando desejos de “aprender” a serem pais mais próximos aos filhos. Desse modo, por ainda estarem construindo seus espaços no cuidado, os homens tendem a estar mais abertos a um “novo” aprendizado, pois esse caminho ainda não foi percorrido por eles. Já em relação às mulheres, esse caminho, largamente percorrido, estaria histórica e moralmente definido, sendo elas as detentoras de um “natural saber” incontestável institucionalmente (MAROUN, 2015).

Ao mesmo tempo, para Ramos (2021), o exercício da paternidade negra parece ser quase inalcançável para o homem negro. Se o homem negro foi “sequestrado” para o Ocidente como mera força de trabalho, a paternidade e o cuidado do outro torna-se um desafio, sobretudo porque a memória da paternagem desse grupo social é muito recente. Se, para o homem negro, o exercício da paternidade só foi possível com a abolição da escravatura em 1888 (e mesmo assim com os inúmeros desafios inerentes a esse contexto histórico), tendo essa memória tem menos de 150 anos de história. Desse modo, para além das exigências sociais do exercício da paternidade na contemporaneidade (como o prover, por exemplo), no caso dos homens negros, essas são ainda mais duras, uma vez que tantos eles

quanto seus filhos estão em constante tensão dados o racismo estrutural e o medo de morrer. Assim, a paternidade preta precisa ser evidenciada e pensada de forma coletiva e com condições promovidas por Estado e sociedade (RAMOS, 2021).

Nesse sentido, os homens negros estariam ainda mais submissos às escolas, por terem em sua maioria professores brancos que reproduzem o conhecimento da branquitude patriarcal, pelo mito do pai ausente que demarca o homem negro, pela pouca memória acerca da paternidade negra, só “reconhecida” com a abolição da escravidão, ou pela superexploração da mulher negra no que se refere ao trabalho doméstico (remunerado ou não), que pode contribuir para a invisibilidade do homem negro no cuidado.

Outra inquietação apontada pela professora do primeiro segmento H em relação aos pais refere-se à presença do professor homem em sala de aula, em especial com as crianças pequenas, como pode ser ilustrado na fala a seguir:

Mas eu acho que tem sempre essa preocupação dos pais, com uma figura masculina dando aula para os seus filhos, e isso eu falo dos pequenos, né? Dos grandes é super comum ter professores. Mas os pequenos têm esse preconceito, né? De que o homem vai fazer alguma coisa. A família tem uma preocupação maior com as crianças pequenas. É o que eu percebo.
(PROFESSORA DO PRIMEIRO SEGMENTO H)

A possível relação conflituosa em relação à presença masculina na Educação Infantil já vem sendo apontada por algumas autoras (TAYLOR, 2012; BARBOSA, 2012) sugerindo uma possível limitação de profissionais homens nesse espaço através da suposição de que os mesmos não conseguiriam executar determinadas tarefas, como trocar fraldas ou dar banho, e até mesmo nas brincadeiras com as crianças, pois tais ações poderiam causar interpretações de conotação sexual abusiva por parte das famílias, desencadeando, portanto, o afastamento dos mesmos das atividades relacionadas aos cuidados com o corpo da criança. Desse modo, no que tange à educação de crianças pequenas, cuja função implica também no cuidar do corpo e da higiene, os profissionais masculinos tendem a causar nas famílias sentimentos de medo e insegurança.

Ao mesmo tempo, no que se refere às crianças mais velhas da escola, a gestora C apontou que não consegue perceber o cuidado das famílias, uma vez que muitas delas saem sozinhas da escola, e a família é pouco presente no âmbito

escolar. Isso sugere que os cuidados com os adolescentes, sobretudo pobres e negros, podem ser negligenciados ou pouco explorados, já que possuem certa autonomia. Se os adolescentes podem estar sendo negligenciados pelas famílias no que tange ao cuidado, sobretudo numa fase tão significativa de transformação do ciclo da vida, isso deve ser melhor abordado pelas políticas sociais, pois, talvez, esse seja um grupo importante de foco para as mesmas.

Em se tratando de adolescentes negros, essa questão se torna ainda mais urgente, uma vez que, para Ferreira; Santos (2021), a juventude vem sendo negada ao homem negro devido aos resquícios do colonialismo, que fazem com que o corpo negro não seja visto para além de sua subalternidade, podendo ser, portanto, mais “matável” do que outros corpos. Se ao homem negro é negada a vivência da juventude, isso pode interferir no exercício da paternidade. Nesse sentido, os autores salientam que quanto mais o homem negro alcança possibilidades via políticas públicas, mais poderá ascender socialmente e, conseqüentemente, terá direito ao exercício de uma paternidade saudável (FERREIRA; SANTOS, 2021).

Diante do exposto, vale ressaltar que no debate sobre os padrões de maternidade/paternidade, na grande maioria das entrevistas com os profissionais da escola, foram reproduzidos ideais “tradicionais” de gênero, ou seja, de masculinidade e feminilidade hegemônica, mesmo que o público atendido pela escola não corresponda a tais padrões dominantes. Isso sugere como os atravessamentos no que tange ao cuidado no âmbito escolar tendem a ficar obscurecidos pelo padrão hegemônico. No entanto, Silva Junior; Brito (2018) salientam que mesmo que a escola tenda a reforçar discursos normativos, é também um espaço rico para se colocar em xeque visões essencializadas e congelamentos identitários.

Por isso, nos próximos itens, serão analisadas as entrevistas realizadas com os homens pais presentes na escola, evidenciando tensões e conflitos, mas também resistência e potencialidades.

4.6. O homem branco: “o pai do ano”

O único familiar homem autodeclarado branco entrevistado, pai de dois filhos alunos da escola, de 15 e 11 anos, Pedro (nome fictício), de 43 anos, formou-se em ciência da computação na universidade. Também havia sido aluno da escola e, atualmente, trabalha como auxiliar de contabilidade em um escritório. Casado com a mãe de seus filhos, é ele quem acompanha a vida escolar dos mesmos, seja levando e buscando na escola, comparecendo às reuniões ou auxiliando as crianças nas tarefas escolares. Pedro foi indicado pelas profissionais da escola para a entrevista com a pesquisadora por ser considerado um pai “*muito cuidadoso*”.

Sua esposa trabalha vendendo salgadinhos, e a maior presença na vida escolar dos filhos se dá, segundo ele, ao fato dele ter maior flexibilidade no emprego, ao contrário da mulher, que “*está sempre muito ocupada e preocupada com as vendas de salgadinho, porque é ela que administra tudo*”. Tal “flexibilidade” maior apontada por Pedro remete à perspectiva da divisão sexual do trabalho, em que a reestruturação produtiva do capital, vem gerando a ampliação do trabalho feminino e, conseqüentemente, uma exploração cada vez mais intensa. Por isso, o trabalho das mulheres vem se configurando, sobretudo como um trabalho mais precário, com maior desigualdade salarial em relação aos homens e extensas jornadas de trabalho dentro e fora do espaço privado (ANTUNES, 2009). Hirata (2010) reforça tal perspectiva ao apontar que essas relações não se restringem ao espaço privado/doméstico não remunerado, mas também se situa no campo profissional assalariado. É neste bojo de contestamento da categoria trabalho que Kergoat (2009) apontará que trabalho profissional e trabalho doméstico, produção e reprodução, assalariamento e família, classe social e sexo social são considerados categorias indissociáveis.

Nesse sentido, se a mulher é mais explorada no que tange ao trabalho assalariado do que o homem, considerando a questão apontada por Pedro, que afirma possuir maior disponibilidade do que a esposa para o acompanhamento escolar dos filhos, tal exploração do trabalho feminino sugere a necessidade de um maior envolvimento masculino na esfera doméstica, uma vez que certas ocupações consideradas menos valorativas no campo profissional (como empregada doméstica e cozinheira, por exemplo) reforçam desigualdades de gênero (e de classe social e raça). Assim, tais relações de trabalho estão numa espécie de ordem hierárquica,

em que os homens são vistos como aptos a exercer o trabalho produtivo na esfera pública, trabalho esse mais valorizado e, conseqüentemente, que os confere status social. Já as mulheres desempenhariam uma espécie de trabalho baseado na “ordem natural das coisas”, e desvalorizado, configurando menor importância e, portanto, maior exploração (KERGOAT, 2009).

Desse modo, a lógica de exploração sexual do trabalho feminino remunerado pode contribuir para um maior envolvimento masculino na esfera doméstica, muito embora essa “entrada” masculina apresente alguns limites, não parecendo assumir, ao menos proporcionalmente, o mesmo “peso” (físico, emocional, social, etc) carregado pelas mulheres no que tange ao trabalho doméstico. Assim, ao mesmo tempo que a presença masculina pode ser encarada como um avanço nas desigualdades de gênero na esfera doméstica, pode também ser encarada como forma de manutenção do capital para exploração do trabalho feminino.

No que se refere à questão do “peso” do trabalho doméstico para os homens, durante a entrevista com a pesquisadora, Pedro foi respondendo às perguntas de maneira “leve” e fluida, aparentando bastante espontaneidade, e, em alguns momentos, rindo e fazendo graça das suas experiências cotidianas de cuidado com os filhos. Em nenhum momento foi identificado ou verbalizado pelo mesmo um sentimento extenuante nesse processo. Ao contrário, Pedro se mostrou orgulhoso da sua relação com os filhos, chegando a mencionar que o cuidado com eles é uma opção.

No entanto, ainda no que se refere à dimensão do “peso” do trabalho doméstico, embora Pedro relate calma e tranquilidade em relação a essa questão, o mesmo não pode ser dito em relação a esposa, pois ela seria mais “estressada”:

Na escola aqui sou eu que acompanho tudo, busco, levo, dever, reunião, levo pras coisas, futebol. Mas em casa é ela que, assim, dá mais atenção, faz comida, essas coisas. Eu chego junto na faxina. Tem que chegar, né? Mas eu faço tudo calmo, tranqüilão, de boa. Ela que às vezes dá umas surtadas. Nossa, ela fica muito brava, estressada, preocupada. Chama atenção dos meninos, mas eu não, eu fico de boa. Eu fico mais em cima com negócio de dever, né? Aí eu cobro mesmo. (PEDRO – PAI)

Nessa fala de Pedro é possível perceber que embora ele relate situações cotidianas de presença no cuidado com os filhos e no compartilhamento de certos trabalhos domésticos com a esposa, o “peso” de tais atividades ainda parece maior para a mulher, uma vez que essa se apresenta “estressada”, “preocupada”, “brava” e “surtada”, enquanto Pedro, mesmo relatando o exercício de tais atividades, estaria sempre “calmo” e “tranquilo”. Isso sugere que a “carga mental” do cuidado, que não estaria exclusivamente ligada à presença, e que está associada à administração e gestão do trabalho doméstico, parece ainda ser inerente às mulheres, mesmo com avanços no que tange ao compartilhamento do trabalho doméstico. Desse modo, o homem (nesse caso branco) teria maiores chances de exercer a paternidade e o cuidado com os filhos de uma maneira não só mais “livre”, uma vez que ele não é detentor histórico de uma naturalização de cuidado, como mais saudável do que as mulheres, pois eles não parecem assumir essa “carga mental”, podendo, portanto, construir relações de cuidado de uma forma muito mais prazerosa. Vale ressaltar que essa “leveza” observada na entrevista com Pedro, não foi identificada em nenhum dos outros homens entrevistados, como será analisado mais adiante.

Ao mesmo tempo, a maior preocupação de Pedro identificada em relação aos filhos refere-se à performance escolar dos mesmos, sendo essa uma “cobrança” exigida por ele. Aqui vale apontar que essa exigência de performance escolar em relação aos filhos por parte de Pedro, um homem branco, casado com uma mulher branca, morador de comunidade, ex-estudante de escola pública e com ensino superior, sugere uma maior projeção de estudos (e, conseqüentemente, possibilidades de relações de trabalho menos precarizadas) relacionadas a pessoas brancas, mesmo que essas possam possuir situações socioeconômicas similares a pessoas de outras raças/etnias e origens. Um dos filhos de Pedro, por exemplo, estava para sair da escola, pois havia conseguido uma bolsa de estudos para estudar em uma escola particular.

Nesse sentido, para além da dimensão de classe social, a dimensão racial da branquitude seria um fator que colaboraria não só para a possibilidade de um maior nível educacional de pessoas brancas pobres como também para maiores oportunidades de escolhas. Isso sugere que as políticas sociais podem favorecer pessoas pobres e brancas (ou mais próximas ao ideal de branquitude), trazendo a

necessidade de, desse modo, atentar para outras formas de opressões imbricadas para além da classe social.

Vale ressaltar que a masculinidade hegemônica tem sido reproduzida como modelo central de masculinidade (ALMEIDA, 1996), “ditando” o comportamento que os homens devem seguir na sociedade por meio de um processo que classifica e define a performance a ser seguida pelos sujeitos ditos masculinos, incorporando formas honradas de ser homem e exigências que os homens devem cumprir para que seja legitimada a dominação dos homens sobre as mulheres (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013) e sobre outros homens, uma vez que tal padrão hegemônico de homem, enquanto modelo cultural ideal, é, muitas vezes, inatingível. Assim, no que se refere ao homem branco, como no caso de Pedro e seus filhos, no futuro há a chance de galgar o alcance de uma masculinidade hegemônica (caracterizada por homens brancos, ricos, viris, heterossexuais, etc), uma vez que há a possibilidade de ascensão econômica (e, talvez, a valorização do estudo seja uma possibilidade para tal), o que não é possível, por exemplo, em relação ao homem negro, uma vez que é impossível um homem negro deixar de ser um homem negro, e, segundo Veiga (2019), considerando que a lógica da masculinidade hegemônica é violenta e sustentada pelo patriarcado branco, o homem negro pode até negociar sua autopreservação, incorporando códigos morais e comportamentais da masculinidade hegemônica, porém essa será sempre limitada, não podendo usufruir de privilégios em sua totalidade.

Nesse contexto, a paternidade branca possui um lugar “especial”. Pedro foi homenageado como “o pai do ano” na formatura da escola. Ao relatar o episódio demonstrou orgulho e timidez: *“no dia da formatura me pediram pra falar lá na frente, não consegui falar nada. Me chamaram como pai do ano.* De fato, tal lugar de destaque não parece ser surpresa na escola. Pedro foi apontado pelos profissionais como um homem bastante presente na vida dos filhos. Tais profissionais demonstraram também bastante carinho em relação a ele, evidenciando uma possível supervalorização de cuidados masculinos. Aqui vale apontar a reflexão de Maroun (2015) de quando um homem participa muito ativamente da vida da criança na escola, as profissionais comentam muito, como se fosse “algo de outro mundo”. Assim, embora em um primeiro momento, as profissionais possam ficar surpresas com o comportamento desses homens em

relação aos seus filhos, esse sentimento tende a se transformar com o passar do tempo, na medida em que elas passam a construir uma admiração por esses homens. Ao mesmo tempo, o “tradicional” papel da mãe não causaria tais sentimentos profissionais como esses apontados em relação a Pedro, não havendo qualquer indício, por exemplo, da possível existência de homenagem a “mãe do ano”. Desse modo, acostumadas a lidar com a presença feminina, os cuidados de mulheres não causariam nas profissionais da escola o mesmo sentimento em relação aos cuidados masculinos, considerando, sobretudo, a monoparentalidade feminina enquanto configuração familiar comum e em que mulheres são responsabilizadas e culpabilizadas pelo cuidado (MAROUN, 2015).

Entretanto, a imagem do “pai do ano” identificada no campo não é a imagem de um pai qualquer, mas sim, a imagem de um homem branco. Em uma escola localizada numa zona Central de distintas comunidades favelizadas, cuja maioria dos alunos atendidos são negros e pobres, esse é um dado bastante significativo encontrado no campo.

Sendo assim, é possível apontar que a possibilidade da paternidade cuidadosa (possivelmente percebida sob um viés de reconhecimento, visibilidade e, conseqüentemente, supervalorização) caberia ao homem branco. A própria imagem de “pai cuidadoso” e, portanto, tido como apto socialmente a ser pai, não é associada ao homem negro. Para Porfírio (2021) o ideal mítico de masculinidade não inclui um homem negro, mas sim, um homem branco, cisgênero, heterossexual, cristão e de classe média/alta. Desse modo, não caberia ao homem negro o exercício da paternidade, a responsabilidade paterna e, desse modo, o cuidado do outro, uma vez que “o homem negro não é homem”. Sendo a experiência do negro sempre dada a partir do olhar branco, que o vê como inferior e preso a natureza, instintos selvagens e sexualidade, caracterizando-o como ameaça em potencial (FANON, 2008), o homem negro é desumanizado e, portanto, desassociado da figura paterna. Logo, tratar as paternidades e, conseqüentemente, o cuidado do outro, de maneira interseccional se torna essencial, sobretudo no que tange a uma agenda política que considere as vulnerabilidades presentes no exercício da paternidade dos homens negros.

Embora Pedro relate se sentir bem no ambiente escolar, ele afirma que a timidez atrapalha uma maior participação na escola:

O pessoal todo me conhece porque eu estou sempre aqui. Mas eu só não falo muito, porque eu sou tímido, então essa timidez atrapalha um pouco. Então às vezes eu quero perguntar alguma coisa, mas eu não consigo perguntar porque a timidez não deixa. Às vezes eu quero falar, mas não sai. (PEDRO –PAI)

A timidez no espaço escolar apontada por Pedro é um dado importante, uma vez que nas entrevistas com as profissionais em relação aos familiares homens foi relatado que os homens não seriam tão “acessíveis” no âmbito escolar, e que alguns se sentiriam desconfortáveis com a figura da professora. O fato de a escola ser um ambiente feminilizado, em que a maioria dos trabalhadores são mulheres, pode sugerir a timidez colocada por Pedro, o que contribuiria para um não pertencimento dos homens ao espaço escolar, uma vez que a escola não representaria, portanto, um local para a extensão de uma masculinidade hegemônica. Assim, os homens poderiam se sentir desconfortáveis no espaço escolar dada a prática docente da escola ser associada às mulheres.

Além disso, a timidez relatada por Pedro pode evidenciar também uma maior “reserva” das professoras da escola em relação aos familiares homens, apontada por Maroun (2015), em que essas podem não se sentir à vontade com a figura masculina, demonstrando maior insegurança quando questionadas por um homem do que por uma mulher, pois quando elas atendem às mulheres elas conseguiriam “falar a mesma língua” com elas. Já com os homens, haveria uma maior dificuldade de comunicação, podendo as profissionais da escola se sentir mais “amedrontadas” em relação a eles (MAROUN, 2015), evidenciando, possivelmente, um acesso diferenciado dos familiares homens no espaço escolar.

Essa questão foi evidenciada também na fala da Gestora B da escola, pois ela aponta que tende a não falar acerca de determinados assuntos com os pais por medo de que eles possam ser mais rudes ou violentos do que as mães. Desse modo, a perspectiva da “linguagem própria entre mulheres”, bem como a maior “reserva” reiterada entre as profissionais mulheres em relação aos familiares homens no âmbito escolar, pode reforçar a timidez desses, bem como a ideia de um não pertencimento ao espaço da escola.

Ao mesmo tempo, ao ser questionado se sentiria diferenças de tratamento em relação aos professores homens e mulheres que atuam na escola, Pedro relatou não ver qualquer diferença, e que, para ele seria tudo igual. Essa fala de Pedro difere do que foi identificado na análise das entrevistas com os profissionais da escola, em que foi relatado que os familiares homens se sentiriam mais intimidados em relação aos professores homens dentro de sala de aula. Desse modo, se a participação na vida escolar dos filhos de familiares homens (brancos e negros) poderia ser dificultada pelo desconforto em relação às professoras mulheres, considerando o ambiente feminilizado da escola e da associação da prática docente às mulheres, a intimidação dos familiares homens, identificada na visão dos profissionais da escola, em relação aos professores homens (brancos), seria, possivelmente, em relação aos familiares negros, uma vez que Pedro, um homem branco, muito tranquilamente, apontou não sentir qualquer diferença em relação a essa questão. Isso sugere o efeito que a dimensão racial pode exercer no que tange às masculinidades subordinadas e hegemônicas e a perpetuação de uma submissão inerente aos negros no que tange ao âmbito escolar.

A visão provedora foi outro ponto encontrado na fala de Pedro no que concerne a sua ideia em relação ao cuidado dos filhos: *“eu fico toda hora perguntando se eles estão precisando de alguma coisa, de algum material. Eu comprei material do sexto e sétimo ano só de exercício”*. Essa fala de Pedro coaduna a dos profissionais entrevistados de que uma das maiores preocupações dos pais dos alunos seria em relação ao que tem que comprar de material escolar, reforçando, portanto, a perspectiva de que homens pobres tentam se aproximar de um ideal de masculinidade hegemônica, sendo a questão do “prover” uma forma de alcançar esse status.

Essa visão provedora estaria muito atrelada ao trabalho, na medida em que Pedro se mostra muito orgulhoso do quanto é trabalhador e que acaba “resolvendo tudo”:

Homem tem que ser trabalhador, né? Acho que muito homens não são trabalhadores. Eu estou sempre correndo atrás. Porque eu não consigo esperar as pessoas resolverem, eu faço logo tudo, não consigo. As pessoas trabalham muito mal, demoram muito. Eu vou lá e faço. Resolvo tudo. (PEDRO- PAI)

Ainda relacionado à questão do trabalho, Pedro relatou que a esposa, que ele afirmou também ser branca, atuava, antes de abrir seu próprio negócio de venda de salgadinho, como gerente de farmácia, chegando a ser “funcionária do ano”:

Ela era gerente de farmácia, trabalhou até o nosso filho mais novo nascer. Ela foi promovida a gerente, ganhou até aquela “plaquinha” lá de funcionária do ano. Aí, a farmácia começou a entrar em declínio, aí ela: *vou fazer salgadinho*. Aí fez um banner, botou o banner na porta de casa e começou a fazer salgadinho. Aí foi dando certo e ela já abriu uma lojinha lá perto de casa mesmo. (PEDRO- PAI)

A relação da mulher de Pedro com o trabalho chama atenção, uma vez que ela parece assumir posições hierárquicas importante nessa esfera, tanto no que tange ao cargo de gerência na farmácia, em que ela foi, inclusive, “funcionária do ano”, quanto na expansão do próprio negócio. Essa é uma questão interessante de ser apontada, na medida em que uma mulher branca pobre teria maiores possibilidades de assumir posições hierárquicas na esfera do trabalho, não só em relação às mulheres negras, que são as que assumem as posições mais precarizadas e mais mal remuneradas na esfera do trabalho, em especial no trabalho de cuidado e doméstico (Oliveira; Ribeiro, 2022), como também em relação ao homem negro. Desse modo, no que tange à esfera do trabalho, é evidenciada não somente uma divisão sexual do trabalho, como, principalmente, uma divisão racial do trabalho, uma vez que uma mulher branca, ao menos nessa perspectiva, pode exercer poder em relação ao homem negro.

Ainda em relação à categoria trabalho, em uma de suas falas a respeito desse assunto, Pedro relatou que “*a gente tem que ter sempre alguém que fique embaixo da gente, às vezes*”. Essa visão reitera uma possível divisão racial do trabalho, uma vez que há uma percepção de Pedro (consciente ou inconsciente) de sua superioridade pela cor, na medida que os negros vivenciam os resquícios do colonialismo, e, dentro desses, as vulnerabilidades que evidenciam desigualdades sociais, econômicas e simbólicas, além da própria dimensão corporal que faz com que um corpo negro não seja visto para além de sua subalternidade, sendo pertencente à “zona do não ser”.

No entanto, uma diferença importante em relação a essa questão é encontrada em sua fala (que não foi evidenciada na fala dos outros homens

familiares da pesquisa) é de que não foi identificado um sentimento de “fracasso” em relação ao “ser provedor”, mesmo Pedro sendo um homem morador de comunidade. Ao contrário, diferentemente dos outros pais, Pedro demonstrou diversas projeções de melhoria econômica de vida, tanto no que se refere a moradia, em que ele afirma que está negociando a compra de um terreno “*melhor e mais embaixo*”, quanto em relação a sua qualificação profissional. No que se refere a essa última, vale apontar que Pedro não só possuía um maior grau de escolaridade em relação aos outros pais entrevistados, como busca constantemente sua qualificação profissional, diferentemente dos outros pais. Essa questão sugere que, para o homem branco pobre, a ascensão a uma masculinidade hegemônica é possível, uma vez que há maiores possibilidades de ascensão econômica (a partir do grau de escolaridade, o que pode conferir um maior status social, por exemplo) como, conseqüentemente, projeções de melhoria da qualidade de vida como um todo.

Aqui vale a reflexão de que para homens pobres negros, embora tentem se aproximar de um ideal de masculinidade hegemônica, o alcance desse ideal é uma mera “ilusão”, uma vez que, segundo Fanon (2008), o homem negro incorpora o sistema de representação do branco, procurando, desse modo, imitá-lo. Assim, embora a lógica da masculinidade hegemônica seja sustentada pelo patriarcado branco, o homem negro se transformará numa espécie de macho-beta. Nessa perspectiva, o papel de macho-alfa pertence, exclusivamente, ao homem branco. Por isso, mesmo que o homem negro não possa corresponder ao ideal de provedor, ele tentará “performar” nesse sentido.

No entanto, Pedro, sendo um homem branco, e ascendendo economicamente (e talvez por ser branco há maiores possibilidades para tal) poderia alcançar o status da masculinidade hegemônica. Ao homem negro resta a “ilusão”, uma vez que nunca poderá deixar de ser negro, mesmo ascendendo economicamente.

As “ilusões”, tensões e potencialidades dos homens negros no que tange ao cuidado do outro serão aprofundadas no próximo item.

4.7. Os homens negros: fronteiras, desejos e conflitos do cuidado

Os três homens autodeclarados negros entrevistados: (nomes fictícios) Fernando, de 42 anos, pai de um filho de 11 anos; Antônio, de 28 anos, pai de um filho de 10 anos; e Francisco, de 52 anos, pai de três filhos de 26, 12 e 10 anos, as duas últimas meninas que estudam na escola. Fernando atualmente trabalha como porteiro, enquanto Antônio é motoboy. Francisco está há dois anos desempregado, embora já tenha trabalhado como jardineiro e ajudante de obras, entre outras “ocupações variadas”. Francisco também é o único que não possui ensino médio completo, tendo estudado até a “antiga sétima série”. Enquanto Francisco e Fernando se dizem evangélicos que frequentam muito a igreja, Antônio se diz católico não praticante. Todos casados com as mães dos filhos que estudam na escola.

Diferentemente dos profissionais negros entrevistados da escola, os três pais que se autodeclararam negros, não demonstraram qualquer dificuldade ou constrangimento em relação à própria cor: “Ah, eu sou negro mesmo, né?” (Francisco); “Negro negro mesmo. Sem “tirar nem pôr” (Antônio); “Na minha certidão está pardo, né? Mas eu sou muito mais negro do que branco.” (Fernando). A “leveza” em relação à autodeclaração identificada entre os pais da escola é um dado importante, uma vez que o reconhecimento da cor pode ser um passo importante para que os homens negros não tentem usar, como chamou Fanon (2008), “mascaras brancas”, sistema em que o negro incorpora o sistema de representação do branco, procurando, desse modo, imitá-lo. Esse fato destituiria os negros de uma resistência frente a um mundo dominado por brancos e, por isso, é imprescindível, para o autor, a afirmação da negritude e a retirada das máscaras brancas. Para Fanon (2008), é a partir da afirmação como negro que o negro se faz conhecer, é essa afirmação, enquanto ato político, que torna o invisível visível.

Francisco, o único homem desempregado entrevistado, e, também, o mais velho, relatou que, nos últimos anos, vem apresentando alguns problemas de saúde, como pressão alta e diabetes. Embora tais problemas não tenham sido associados por ele a seu desemprego durante a entrevista, o fato de o homem mais velho estar desempregado é um dado que merece atenção. Considerando as ocupações anteriores por ele relatadas, como jardineiro e ajudante de obra, atividades que demandariam uma disposição física considerável, os problemas de saúde apontados

por Francisco, bem como sua idade (já não considerada “jovem” para o exercício de tais funções), podem colaborar para sua dificuldade de reinserção no mercado de trabalho, considerando que o privilégio racial é atravessado por outras categorias de poder e a dimensão geracional pode ser uma delas. Desse modo, sendo Francisco um homem negro não mais “jovem” e com comorbidades de saúde, mais associadas ao avançar da idade, tal reinserção pode se tornar mais difícil.

Aliado a isso, o fato de Francisco realizar atividades que precisem de disposição física, para além da dimensão geracional, o corpo negro foi, na escravidão, tratado como mercadoria e propriedade do escravizador que utilizava da sua força de trabalho, e tal força era muito atrelada ao domínio do corpo. Nesse processo que transformou o corpo negro em mercadoria, o homem negro foi, portanto, animalizado, não considerado homem, uma vez que ele era antes um negro, e um negro não tem sexualidade, tem sexo e esse sexo se assemelha a um animal em comparação ao homem branco (BARRETO, 2022). Assim, a associação entre seres humano de determinada cultura a animais é uma tônica presente no racismo e no processo de desumanização desencadeado pelo mesmo (BARRETO, 2022). Silva Junior; Borges (2018) salientam que desde criança o menino negro aprende a corresponder às características subjetivas impostas pela raça, como o uso da força e a aptidão para o esporte. A identidade do homem negro é vista, nas palavras dos autores, como forte e pouco inteligente, o que o tornaria biologicamente apto para o trabalho braçal e a prática de esportes, além de ser descrito como sexualmente bem-dotado e sempre pronto para o ato sexual.

Nesse sentido, o homem negro pobre e “não jovem”, portanto, perderia seu valor, uma vez que já não dispõe mais do mesmo vigor físico para a realização de determinadas atividades, representando uma espécie de contraponto ao ideal atrelado ao homem negro, cujo caráter “animalesco” e “não humano” é parte da construção de imagens de uma dada masculinidade, de maneira que possa refletir a masculinidade branca e hegemônica.

Aqui vale o apontamento da importância de evidenciar o envelhecimento de corpos negros, e o quanto tal perspectiva geracional pode ser ainda mais opressora, numa perspectiva interseccional, dado o desprivilegio racial, sobretudo ao serem considerados os dados estatísticos que indicam uma evidência de mortalidade muito

maior entre jovens negros. Assim, se ao homem negro pode ser negada a vivência da juventude, é urgente pensar no envelhecimento negro, enxergando as disparidades e os atravessamentos que cercam tal categoria.

No que tange às esposas dos pais entrevistados (que os próprios relataram serem negras), essas estavam realizando (e sempre realizaram) trabalho doméstico remunerado, executando funções como faxineira, cozinheira, babá e diarista. Outro dado encontrado no campo importante de ser considerado e apontado por todos os pais entrevistados é o fato de eles terem mais flexibilidade do que as esposas para estarem presentes nas vidas dos filhos, mesmo os pais empregados, uma vez que essas estariam muito ocupadas em seus serviços.

Esse é um dado importante, pois os homens estariam mais presentes na esfera doméstica familiar em virtude do trabalho remunerado da mulher, que, embora também seja na esfera doméstica, relaciona-se à esfera doméstica pública. Essa questão pode ser melhor ilustrada na fala de Francisco:

Quando eu estou livre a minha responsabilidade é a do lar e ela vai pro trabalho. Tem que ser assim, eu tenho essa consciência. Então, assim, já que ela trabalha, o pai tem que assumir então, assim, eu faço essa função. Eu faço tudo, menos uma coisa que eu não gosto de fazer que é passar roupa. Agora lavar, cozinhar, arrumar, cuidar das crianças, tudo eu faço. A gente faz um pouquinho de cada coisa. (FRANCISCO-PAI)

Quando Francisco menciona que *“eu faço tudo, menos uma coisa que eu não gosto de fazer que é passar roupa”* essa fala pode indicar que, mesmo assumindo os afazeres domésticos, um homem ainda pode “selecionar” algo que “não gosta de fazer”, sobrando, desse modo, para a mulher que trabalha fora. Já no caso das mulheres, a “seleção” das tarefas não parece ser um argumento utilizado por elas, pois, uma vez que elas não teriam a possibilidade de um outro assumir tais funções no lugar delas.

Ao mesmo tempo, a presença masculina no cuidado é algo contemporâneo, uma vez que o cuidado familiar foi executado pelas mulheres, atrelado a ideia de que este tipo de trabalho é um atributo “natural” do feminino. Por isso, a desvalorização e naturalização do cuidado e do trabalho doméstico como consequência da divisão sexual (e racial) do trabalho, é uma herança do colonialismo que associa, naturalmente, a figura da mulher ao espaço do lar, e que

é reproduzida pelo capital sob a égide que oculta a ideia de cuidado como trabalho que gera lucro, colaborando para a exploração da força de trabalho das mulheres. No entanto, a passagem das mulheres brancas para o trabalho remunerado deu ao trabalho doméstico um status de “trabalho não pago” ou mal remunerado e reservado a mulheres “pobres” (e negras). As mulheres negras, por sua vez, sempre trabalharam. Desse modo, mesmo com o fim da escravidão, a mulher negra continuou a ser explorada. Nessa perspectiva, Gonzalez (1980) salienta que a mulher negra teve seu trabalho físico duplicado ao ter que se dividir entre o trabalho doméstico da patroa e suas obrigações com a própria família, cabendo a ela o sustento moral e a subsistência de todos os membros familiares. Desse modo, na contemporaneidade, as mulheres negras continuam a ocupar os espaços mais vulneráveis de trabalho, tendo, portanto, posição inferiorizada no modo de produção capitalista, evidenciando o quanto o corpo e a subjetividade das empregadas domésticas estão envoltos pela violência advinda do racismo, que explora e objetifica o trabalho das mulheres negras.

Nesse sentido, se as mulheres negras sempre tiveram sua força de trabalho explorada no que tange à categoria do trabalho doméstico, ainda podendo ser vistas, como aponta Gonzalez (1980), como mucamas que prestam serviço aos brancos no seio da família, tal exploração, conseqüentemente, pode contribuir para que os homens (negros) passem a assumir maior presença no âmbito doméstico familiar dado o trabalho (mal) remunerado da mulher. Aliado a isso, se o campo de trabalho doméstico é um campo cuja construção histórica abarca, majoritariamente, mulheres negras, que reproduzem o trabalho doméstico de forma, muitas vezes, mal remunerada, os homens negros e pobres podem ter dificuldade em se inserir no mercado de trabalho, uma vez que não são vistos como trabalhadores do cuidado remunerado, e tampouco, aptos a cargos de trabalho que são “assumidos” por homens que correspondem ao ideal de masculinidade hegemônica.

Os motivos que podem levar os homens negros a terem dificuldade de inserção e manutenção de vínculos no mercado de trabalho podem ser vários: pobreza, baixa escolaridade, racismo, estereótipo violento atrelado ao homem negro, associação do corpo do homem negro a características “animalescas”, entre outros. Embora esses motivos possam também ser oriundos da herança escravocrata, uma vez que os homens escravizados libertos da escravidão não

assumem uma identidade provedora, as mulheres negras permanecem no mercado de trabalho doméstico (mal) remunerado, sendo, portanto, as provedoras das famílias negras. No que tange à categoria trabalho, os homens negros e pobres parecem “migrar” de uma ocupação para outra, podendo apresentar vínculos trabalhistas frágeis e cujas características parecem associadas ao corpo físico, estando mais expostos a riscos.

Souza (2017) salienta que a “socialização subalterna” pode criar experiências que abalam a psique do homem negro, pois esse “responderia” com uma baixa expectativa sobre a própria vida para “adaptar-se” aos estereótipos racistas. O autor ressalta que o homem negro é visto como grupo social que não vale o investimento em educação, sobretudo no que tange à perspectiva profissional, cuja esfera envolve possibilidades e recompensas (SOUZA, 2017).

Nesse sentido, a paternidade negra pode ser uma fonte de importante referência na categoria do cuidado, tendo em vista a exploração do trabalho (mal) remunerado da mulher negra, bem como a possível fragilidade de vínculos trabalhistas associados ao homem negro pobre, que, como consequência, pode aproximá-lo do trabalho doméstico familiar. A respeito da família negra, Souza (2009) reflete sobre a representação de família constituída exclusivamente por mulheres e crianças, em que os homens são descritos como figuras ausentes, fracas e inconsistentes na vida dos filhos, sendo as mulheres negras os pilares de sustentação dessas famílias. Desse modo, a figura do pai ausente é presente no imaginário das famílias negras e, portanto, a paternidade negra é invisibilizada, uma vez que não há maiores intenções de pesquisa para que se compreenda onde estão/estavam os pais negros “ausentes”. Assim, a paternidade negra pode ser um caminho analítico possível para a desconstrução do “mito do pai ausente” fomentando, desse modo, políticas sociais mais igualitárias na perspectiva de classe, gênero e raça.

Retomando a perspectiva das entrevistas, Francisco, o pai mais velho entrevistado, demonstrou dar muito valor à questão da educação e do respeito dentro do espaço da escola. Tal respeito pelo espaço escolar pode ser melhor representado na fala de Francisco a seguir:

Não vejo nenhuma dificuldade aqui, das coisas que você solicita. Agora, é bom você marcar um “horariozinho”, né? Porque, assim, no caso tem que ter uma organização, porque são muitos pais pra serem atendidos. Então, assim, não é ligar e “*ah, quero ser atendido hoje*”. Eu vou precisar de uma declaração? Não posso pedir no mesmo dia, porque tem muitas pessoas para pegar a declaração, então o senhor me agenda, me deixa agendado, anotado, que amanhã com certeza a declaração estará pronta. Então, assim, é agendamento. É porque é uma coisa que precisa ser feita por ordem, né? (FRANCISCO-PAI)

Aqui vale a reflexão do que poderia estar “por trás” do cuidado e respeito relatado por Francisco em relação ao espaço escolar. Sendo a escola um espaço que, de certa forma, ainda representa a educação pelo viés da branquitude, é possível que, de algum modo, performar uma certa submissão poderia ser a forma encontrada pelos negros para que eles possam “ocupar um lugar” que representa tal branquitude. Nessa perspectiva, espera-se, portanto, que sejam cumpridos determinados papéis sociais em que a circulação do negro seja restrita a determinados espaços sociais. Assim, quando o negro “ousa” sair do seu lugar, ele será obrigado a retornar para seu espaço “natural”, ou seja, a zona do “não ser”. Desse modo, o cuidado e o respeito identificados na fala de Francisco em relação à escola podem ser uma forma por ele encontrada de fazer com que as filhas sejam pertencentes a esse espaço.

O discurso cuidadoso de Francisco em relação aos procedimentos dentro do espaço escolar remete à ideia de como um homem negro deve se “comportar” em determinados ambientes. Essa questão comportamental atrelada ao respeito foi identificada também em outra fala dele, agora em relação ao acompanhamento escolar das filhas:

Eu pergunto para as professoras como é que está o comportamento delas, o desenvolvimento e tal, se está fazendo bagunça, né? Se respeita todo mundo direitinho. Para que elas não tragam transtorno, não desrespeitem os mais velhos, os funcionários. Então a gente ensina em casa para elas não fazerem nada disso no colégio. (FRANCISCO-PAI)

Sobre essa fala em relação ao comportamento das filhas de Francisco na escola é possível pensar que para que os corpos negros pertençam a determinados espaços, seria preciso uma certa “domesticação” dos corpos, ou seja, a incorporação subjetiva de sua submissão. Kilomba (2019) trará a ideia de que a negritude não

significaria só inferioridade, mas também se encontraria “fora do lugar”, enquanto a branquitude significa estar no lugar, sendo, portanto, superior (KILOMBA, 2019). Nessa perspectiva, a autora salienta que a diferença racial vem coincidir com uma diferença espacial. Em relação ao corpo, Gonza (2019) refletirá acerca de como os corpos e seus diferentes posicionamentos espaciais, vivenciados por múltiplas experiências, produzem diferentes subjetividades e se expressam por meio de diversas categorias identitárias. Isso pode significar que é a partir da recriação dos espaços que a perspectiva identitária atravessa as experiências do sujeito e, conseqüentemente, seus corpos. Desse modo, a maneira como o corpo negro se expressa, nesse caso no ambiente escolar, pode ser significativo no que tange às fronteiras encontrada pelos negros nos espaços sociais e uma possível “domesticação” de seus corpos para que possam se fazer pertencentes por meio da incorporação da submissão. O corpo negro “comportado”, seria, portanto, o corpo domesticado e submisso, que não ultrapassa fronteiras.

Em outra fala de Francisco em que relaciona a questão corpo e espaço, para além do respeito, é de que um homem “*deve andar na linha*”. Essa “fronteira” bem delimitada por Francisco sugere até onde o negro pode ir, e os possíveis riscos ao ultrapassar tais fronteiras. Desse modo, considerando as evidências estatísticas da mortalidade por homicídios de pretos e pardos ser três vezes maior em relação aos brancos, sobretudo na perspectiva geracional, a “linha” relatada por Francisco pode significar sobrevivência. Para além disso, Batista (2005) aponta que, no que tange ao homem negro, há maior mortalidade em casos de doenças contagiosas e em decorrência do uso de álcool e drogas. No último caso, embora não se possa dizer com precisão o que leva os homens negros a maior mortalidade em relação aos brancos, o autor argumenta que o tempo livre em função do desemprego e/ou do trabalho informal, a falta de qualificação e de renda, entre outros fatores, pode tornar o homem negro um homem mais fragilizado, uma vez que tem a família em piores condições de vida e menores condições de negociação no interior dessa, sobretudo dado o papel de provedor atribuído ao imaginário masculino na sociedade, configurando, portanto, uma ideia de impotência ao homem que não consegue cumprir esse papel. Desse modo, Batista (2005) aponta que o bar, os amigos do bar, o álcool e as drogas podem ser interpretados por alguns como possibilitadores de reavivar sua masculinidade e autoestima. Por isso, o “andar

linha”, expresso na fala de Francisco, pode ser um importante marcador de opressão para o homem negro cuja fronteira pode ser vital.

Ainda sob a perspectiva de construção de corpo e espaço, um dado interessante encontrado na entrevista de Francisco é seu olhar sobre todos os profissionais da escola, como pode ser melhor ilustrado na fala a seguir:

Como eu disse, não tenho do que reclamar do pessoal aqui da escola, são excelentes, tanto as pessoas da portaria, o pessoal da terceirizada da cozinha, da limpeza em si, os professores, a coordenação, a direção. São todos excelentes, não tenho nada do que reclamar em relação a eles. (FRANCISCO-PAI)

O fato de Francisco reconhecer todos os profissionais presentes no espaço escolar, sugere uma possível identificação com os profissionais da escola que não são da área pedagógica, como a porteira e o gari, por exemplo.

Embora Francisco relate ser muito bem atendido por todos e diga ser presente no cuidado com as filhas, ele relata que, muitas vezes, sente vergonha de estar na escola:

Porque assim, eu acho que a escola é melhor para as mulheres, né? As mulheres têm mais jeito do que os homens. Eu sou meio vergonhoso fico, assim, meio envergonhado, às vezes, sabe? Fico um pouco acanhado, meio, assim, como posso dizer, tímido. Então, assim, acho que o colégio é um lugar mais fácil para as mães. Acho que elas ficam mais à vontade. Porque muitas mulheres trabalham juntas. Eu, no caso, me sentiria acanhado. Mas eu já trabalhei em colégio. Na portaria também. (FRANCISCO-PAI)

A vergonha de estar na escola expressa na fala de Francisco pode estar associada à análise de Souza (2017) em que o autor retrata que o desinteresse da escola pelo menino negro, seria um mecanismo discriminatório, pois seu corpo não seria visto como “merecedor de investimento”, constituindo, portanto, o fracasso educacional desse grupo. Não por acaso, o autor aponta que os homens negros possuem os índices mais baixos de escolarização, com maior evasão escolar, ingresso mais tardio no ensino, além de aproveitamento escolar inferior em relação aos brancos.

Além disso, o espaço mais feminilizado da escola pode intimidar a participação dos homens no âmbito escolar, e, desse modo, esses homens podem

apresentar dificuldade em se assumirem como cuidadores, mesmo que, em alguns casos, possam estar mais presentes no espaço doméstico do que as mães. Sob esse viés, Ribeiro (2016) atenta para diferenças entre o cuidado pensado e o cuidado vivido nas relações familiares, em que a idealização acerca do cuidado, impregnada pelos papéis sociais de homens e mulheres cultural e historicamente construídos, podem não corresponder às práticas de cuidado de fato vivenciadas pelas famílias (RIBEIRO, 2016). Portanto, se a idealização de cuidados familiares é permeada por uma responsabilização das mulheres, os homens apresentam grande dificuldade em assumir o cuidado vivido, mesmo relatando exercícios de cuidados diários com seus filhos, evidenciando que “ser homem” estaria distante de relações de cuidado idealizadas e, portanto, exercidas por mulheres. Assim, embora os homens possam exercer cuidados, há uma dificuldade em assumirem tal atividade, na medida em que o ideal de masculinidade hegemônica se contrapõe ao ideal de cuidado idealizado por esses homens. Além disso, o habitus incorporado pelos agentes legitima a naturalização da feminilização de seu funcionamento e da violência simbólica (BOURDIEU, 2002) exercida nesses espaços, que, através da desresponsabilização e invisibilidade masculina nos cuidados, continua a responsabilizar e culpabilizar as mulheres nessa esfera.

Outro dado importante encontrado na fala de Francisco é a referência de cuidados masculinos em sua infância, como pode ser melhor ilustrado a seguir:

Em casa, meu pai e minha mãe que cuidavam de mim. Quando um estava em casa o outro estava trabalhando e assim eles iam intercalando. E o meu pai, por ser uma pessoa mais doente ficava mais em casa e cuidava mais, mas minha mãe sempre me cuidou. Meu pai tinha problema no coração, pressão alta, a pressão dele era descontrolada também, eu puxei ele, né? Então, assim, estava sempre tomando remédio, mas era uma pessoa ativa. Então todos os quatro filhos hoje sabem lavar, cozinhar, tudo isso meus pais me ensinaram, nos deram carinho, afeto. Nos ensinaram a viver, a respeitar todo mundo, a ter educação no dia a dia.
(FRANCISCO – PAI)

Nessa fala de Francisco é possível perceber como a referência do cuidado e do trabalho doméstico de seu pai possui um viés geracional. O pai de Francisco, que ele aponta como doente, acabou permanecendo mais em casa do que a mãe e foi uma referência para ele no trabalho doméstico. Consequentemente, Francisco parece seguir os mesmos passos quando fala de seu dia a dia em casa com as filhas.

Nesse sentido, a referência de cuidado masculino em relação a outros homens é uma questão importante, no sentido de desconstrução dessa esfera como uma prática naturalmente feminina. Isso sugere que quanto mais os homens vivenciam o cuidado masculino na infância, mais possibilidade de exercer o cuidado na vida adulta eles podem vir a ter. E para além disso, sugere a vivência geracional de cuidado no que tange à masculinidade negra, evidenciando que fazer-se urgentes sua visibilização, uma vez que a imagem de “pai cuidadoso” e, portanto, tido como apto socialmente, não é associada ao homem negro. Para Porfírio (2021), o ideal mítico de masculinidade não inclui um homem negro, mas sim, um homem branco, cisgênero, heterossexual, cristão e de classe média/alta. Por isso, compreender a paternidade negra e o homem negro no cuidado com o outro é uma lacuna em termos de dados sociais estatísticos no âmbito das Ciências Humanas, sobretudo dada a história colonial brasileira, a qual precisa ser evidenciada.

Vale ressaltar que a doença, tanto de Francisco quanto de seu pai, colaborou para que ambos permanecessem mais na esfera doméstica, já que, como apontado anteriormente, o homem negro pobre e com restrições físicas, perderia seu valor, uma vez que características subjetivas impostas pela raça atrelam o homem negro ao uso da força. Tal construção oriunda da escravidão, colocava o negro como mercadoria e propriedade do escravizador que utilizava sua força de trabalho, e tal força estava muito atrelada ao domínio do corpo. Nesse processo que transformou o corpo negro em mercadoria, o homem negro foi, portanto, animalizado.

A fragilidade física do homem negro (também evidenciada pela idade), associada a baixa renda e falta de qualificação, bem como referências masculinas positivas de cuidado em sua infância, sugerem, portanto, um maior envolvimento do homem negro na esfera doméstica familiar e esse é um dado que carece de ser melhor analisado.

Ainda no que tange à questão da referência do cuidado apontada na fala de Francisco, esse relatou que cuidou da mãe quando ela envelheceu:

Eu cuidei da minha mãe por quase um ano mais ou menos quando ela ficou doente. Depois meu irmão mais velho pegou pra cuidar também e fizemos revezamento até ela falecer. Eu tive a oportunidade de cuidar dela. Quando eu me casei pela segunda vez levei minha mãe pra casa. Minha esposa concordou. Minha

lua de mel foi cuidando da minha mãe. Então eu tenho essa facilidade de cuidar de idosos. (FRANCISCO- PAI)

Além do cuidado exercido pelo pai em sua infância, Francisco pôde cuidar da mãe na velhice e relatou prazer em exercer tal função. Ele relata que chegou, inclusive, a fazer curso de cuidador de idosos, considerando a experiência com a mãe, embora nunca tenha conseguido atuar profissionalmente na área. Esse fato sugere que o cuidado não necessariamente pode ser um “peso” quando há referências saudáveis e positivas do mesmo, principalmente quando há seu compartilhamento real. Vale ressaltar também que é possível que um homem negro tenha dificuldade em ser inserido no trabalho de cuidado com idosos tanto pelo fato de ser homem quanto pelo fato de ser negro, embora essa questão extrapole o viés desta pesquisa.

Já em relação a como Fernando foi cuidado na infância, uma questão interessante chamou atenção durante a entrevista com o mesmo: seu pai foi mais presente em seus cuidados na infância dado ao adoecimento de sua mãe:

Como os meus pais se separaram quando eu era pequeno, em mim ficou muito mais registrado o lado masculino do que o feminino. Eu tive essa carência afetiva, porque nesse processo de separação, minha mãe teve uma depressão muito profunda, ficou adoentada e abdicou de viver. Então eu não tive diretamente esse negócio da minha mãe me acompanhar muito, da minha mãe fazer isso ou fazer aquilo, então eu tive uma lacuna desse lado feminino, apesar de ter ela na minha casa. Mas eu não tive acompanhamento dela. Infelizmente, né? Isso ficou gravado dentro da minha alma, e o lado masculino, do meu pai, que estava sempre mais atuante, preocupado, ele que acabava cuidando mais das minhas coisas, acabou falando mais forte. (FERNANDO-PAI)

O adoecimento da mãe de Fernando teria se dado em virtude de uma depressão profunda ocorrida após a separação do pai (que logo após separado casou-se com outra mulher). Esse é um dado importante de ser considerado, pois na sociedade machista e patriarcal, as mulheres tendem a um maior nível de adoecimento relacionado às questões afetivas. No caso das mulheres negras, essa questão é ainda mais latente, uma vez que elas são colocadas ainda mais em condição de subalternidade, pois os homens negros que buscam reivindicar uma “masculinidade satisfatória”, muitas vezes o fazem através da dominação da mulher negra, pois, mesmo que de forma incompleta, é a única maneira com que eles

podem se aproximar de uma masculinidade hegemônica (BARRETO, 2022). Assim, para hooks (2014), os homens negros são capazes de dissolver os sofrimentos das mulheres negras como uma causa sem importância porque a socialização sexista ensina-os a ver as mulheres como objetos sem valor humano ou mérito. Desse modo, o processo de desumanização da mulher negra, pode criar, portanto, profundos adoecimentos físicos e psíquicos, como no caso da mãe de Fernando.

Nesse sentido, é importante salientar que tanto Francisco como Fernando, pais apontados como presentes no cuidado com seus filhos na escola, tiveram uma forte presença masculina do pai em suas infâncias. Embora o processo de adoecimento familiar tenha contribuído para tal configuração, no caso de Francisco, do pai, cujo próprio adoecimento contribuiu para que ele permanecesse mais no espaço doméstico familiar, e no caso de Fernando, da mãe, em que o forte adoecimento psíquico da mesma a teria impedido de exercer o cuidado, isso sugere a importância de referências de cuidados masculinas para que os homens assumam essa esfera. Para além dessa questão, esses são dados que desconstruem o “mito do pai ausente”.

A questão da qualificação profissional associada ao estudo foi um ponto relatado por Francisco no que se refere a sua ideia de ser um homem “bem-sucedido”: *“eu gostaria de ser mais bem-sucedido, ter opções melhores para dar uma vida melhor para as minhas filhas. Ter um emprego relacionado ao meu grau de escolaridade”*. Nessa última fala é possível perceber que, para Francisco, a questão do estudo poderia conferir a ele “um lugar” e uma perspectiva de ascensão social. Nesse sentido, é possível afirmar que quanto maior o grau de escolaridade para o homem negro, maiores são as possibilidades de ascensão social, econômica e, conseqüentemente, a redução (embora não eliminação) de situações de violência atreladas ao racismo. Assim, quanto mais o homem negro alcança possibilidades via políticas públicas, ascendendo socialmente, maiores são suas possibilidades de exercer a cidadania. Aliado a isso, o maior pertencimento do negro a vários âmbitos da educação é fundamental para que novas formas de conhecimento sejam produzidas a partir da vivência do negro.

Francisco relatou o desejo de terminar os estudos e afirmou que o fato de sempre ter executado “trabalho pesado” teria atrapalhado sua continuidade. Esse fato sugere que, se a força de trabalho negra é mais explorada, dada a herança da escravidão, sobretudo na perspectiva do corpo, isso pode ser um dos fatos que colabora para que os negros tenham maior dificuldade de manutenção dos estudos, uma vez que o cansaço físico (e emocional) pode ser muito maior para os negros, o que, conseqüentemente, dificultaria maiores ascensão e permanência no âmbito educacional. Desse modo, as políticas de educação devem estar atentas à dimensão racial, para além da de classe social, considerando que pobres negros teriam menos acesso e permanência no que tange aos espaços educacionais, dada a possibilidade de maior exploração do corpo na categoria trabalho em relação aos brancos pobres:

Eu fiz EJA. Comecei pelo EJA, mas devido ao trabalho eu parei. Chegava muito tarde não tinha condição de acompanhar os estudos, e então tive que parar. Minha intenção é voltar a estudar um dia. Eu tenho o desejo de terminar os estudos. Quem sabe poder dar melhores condições de vida para as minhas filhas (FRANCISCO-PAI)

Ainda em relação à questão do estudo identificada na fala de Francisco, o fato de ele não ter conseguido estudar parece atrelado ao impedimento de maior ascensão social. Assim, mais do que uma demonstração de certo “fracasso” por não corresponder a um ideal de “provedor” associado à masculinidade hegemônica, tal fracasso liga-se, pela fala de Francisco, à ausência de escolaridade. A educação, nesse sentido, seria uma forma encontrada pelo homem negro, não só de ascensão econômica, mas também de pertencimento social, uma vez que a educação poderia desconstruir a perspectiva, apontada por Fanon (2008), de existência do corpo negro a partir de uma zona do “não ser”, em que a invenção do negro como ser inferior é produto do corpo negro que está preso a natureza, instintos selvagens, sexualidade e potencial ameaça, e é reduzido à não existência, ao silêncio. Assim, mesmo quando o negro está presente ele está também ausente, seu corpo não produz individualidade e nem essencialidade. Por isso, todos os negros são vistos como iguais (FANON, 2008). Nesse caso, a educação seria uma via de resgate da essencialidade do negro, para além da exploração de seu corpo e existência.

Ao mesmo tempo, em relação aos homens negros, uma vez que as referências de negritude, no caso do campo da escola pesquisada, não estavam

presentes na área pedagógica (professores, direção e coordenação), mas sim, na portaria, na limpeza e na cozinha, (o que pode fazer com que muitas famílias se identifiquem mais com as pessoas que ocupam tais cargos,) isso pode delimitar fronteiras em relação ao espaço habitado pelo corpo negro, fazendo, portanto, com que um pai negro possa se sentir “intimidado” e “envergonhado” no espaço escolar. Nessa perspectiva, vale apontar a reflexão de Kilomba (2019) em que a diferença racial vem coincidir, portanto, com a diferença espacial em que relações de poder desiguais de raça são, então, rearticuladas nas relações de poder desiguais entre os espaços.

Além disso, se a escola ainda faz parte da elaboração intelectual de perspectiva e produção de conhecimento padrões, definidos por uma lógica de dominação capitalista originário de um pensamento burguês europeu, tal elaboração intelectual reproduzem um caráter hegemônico de poder e um saber universal que invisibiliza outros saberes (BALLESTRIN, 2013). Nessa perspectiva, Fanon (2008) reflete que a ciência faz parte do sistema opressor, sendo essa despolitizada e à serviço do homem e, portanto, podendo se expressar de maneira preconceituosa e ratificadora de estereótipos. Kilomba (2019) salienta que um instrumento colonizador utilizado é o ensino da fala e da escrita a partir da perspectiva do colonizador em que grupos oprimidos somente são ouvidos se enquadrados a partir de ideias e linguagens que são confortáveis para o grupo dominante. Desse modo, o homem negro pode ter dificuldade de pertencimento em relação à escola, demonstrando desconforto e intimidação em tal lugar, pois essa pode ainda representar um local da branquitude, tanto no que tange ao aspecto do conhecimento pedagógico reproduzido nesse ambiente, quanto em relação ao espaço ocupado pelo corpo negro, que exerce ocupações mais subalternas no espaço escolar, (tais como portaria, cozinha e limpeza) e não no âmbito educativo e/ou de gestão.

Entretanto, algo em comum entre os pais entrevistados foi a valorização da escola, uma vez, que, quando questionados em relação aos possíveis conflitos no âmbito escolar, os homens só conseguiam relatar vantagens, demonstrando estarem bastante satisfeitos com o atendimento e acolhimento escolar, como pode ser observado nas falas dos mesmos a seguir:

Eu sou muito bem tratado, bem recebido, graças a Deus. Eles requisitam uma audiência com a direção, com os professores, os

professores nos recebem bem, nos tratam bem, sempre tem reunião com os pais, então, assim, as coisas que são pra ser inteiradas aos pais, somos bem comunicados, o colégio é bom, o ensino é excelente, não tenho do que reclamar, tanto da parte profissional do colégio, os professores, como também das pessoas em geral. (FRANCISCO-PAI)

Eu acho essa escola bastante família, sabe? Todas as reuniões que eu venho do meu filho estão sempre cheias. A escola dá muita atenção aos pais, né? Então acho que o pai deve dar atenção para a escola também. E a escola dá uma atenção específica aos pais, não só às crianças. Então em todas as festas que tem, está cheia, muito bem estruturada, tem muita atenção em relação às crianças. (ANTÔNIO-PAI)

Ah, eu sou muito bem recebido. O acolhimento aqui é muito bom. Os profissionais que trabalham na escola são bem bacanas. Eu sou um admirador, em especial da diretora, acho o trabalho dela fantástico, muito bom. Com as crianças, com as professoras, eu vejo muito isso. Eu sou um admirador e falo isso desde que o meu filho veio estudar aqui, entendeu? Nós somos ouvidos, nós somos escutados, as pessoas param para nos dar atenção. (FERNANDO-PAI)

A valorização da escola evidenciada nas falas dos pais entrevistados, em que o acolhimento se vê presente nos relatos, remete à perspectiva da escola protetiva, em que se associa a função da escola ao acolhimento social, sugerindo, desse modo, a ligação entre políticas educacionais e atendimento à pobreza. O propósito de promoção social adotado pelas escolas, sobretudo sob a perspectiva de superação da pobreza assumida nos espaços escolares (LIBÂNEO, 2012), acaba por tornar a escola pública um importante instrumento de proteção à população pobre. Desse modo, nas falas dos pais entrevistados, é possível identificar o reconhecimento dos mesmos em relação à importância do acolhimento social dado pela escola às famílias atendidas.

Ao mesmo tempo, para além da perspectiva protetiva, a lógica “disciplinadora” da escola também foi evidenciada e valorizada na fala dos pais entrevistados como pode ser observado na fala de Fernando a seguir:

Nas reuniões eu percebo muito o envolvimento da Direção. O comprometimento com o funcionamento da escola. A direção aqui é muito disciplinadora. Ela é bem regrada, ela coloca as regras... Gosta de ver as coisas funcionando e isso acaba refletindo nos nossos filhos, diretamente na educação deles. Então eu acho isso muito bom. Porque a vida é cheia de regras. (FERNANDO- PAI)

Essa valorização da lógica “disciplinadora” da escola presente na fala de Francisco, remete à ideia de que a escola deve transmitir valores sociais a seus alunos e tais valores estariam associados ao cumprimento de regras. Essa lógica disciplinadora associada à função da escola remete à perspectiva da educação no contexto neoliberal, em que a escola passou a ser vista como um instrumento operador importante na formação da nova geração de trabalhadores adequados às novas demandas capitalistas. Nesse contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos, o investimento em educação e serviços sociais acaba sendo uma forma para possibilitar as reformas econômicas, como a privatização e liberalização comercial, para a manutenção do contexto neoliberal (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014).

Fernando, assim como Francisco, também está mais presente no âmbito doméstico familiar em virtude do trabalho da mulher, que atua como diarista todos os dias, com exceção de domingo. Embora ele tenha maior flexibilidade do que a mulher para acompanhar a vida escolar do filho, ele relata ter um grande prazer em executar tal função. No entanto, a questão do comportamento do filho na escola é uma das coisas que mais preocupa Fernando:

Eu costumo falar com os professores a respeito do comportamento dele. Eu gosto de ter essa participação diretamente com a escola porque eu acho que educação é fundamental. Então a gente precisa ficar em cima. É respeitar o próximo, é o comportamento, essas coisas. Depois não é justo falar assim “*poxa, mas a escola não faz o seu papel*”. Ficar falando mal da escola quando na verdade o problema é o mau comportamento do aluno, entendeu? Então eu gosto de estar presente, acompanhando pra justamente educar ele. Essa interação com a escola que eu acho que é bacana. (FERNANDO-PAI)

Essa preocupação de Fernando em relação ao comportamento do filho na escola remete à perspectiva de um cuidado mais “disciplinador”. Em outros momentos da entrevista, Fernando abordou seu cuidado com o filho através das seguintes falas: “*tem que ensinar a lidar com pressão*”, “*tem que soltar pra ele aprender a se defender*”. Aqui vale o apontamento de como a criança negra, em especial do sexo masculino, deve ser, ao mesmo tempo, dócil, uma vez que não pode descumprir as regras, podendo isso ser facilmente associado a um mau comportamento, e desmedidamente forte, na medida em que deve “aguentar” todos

os tipos de pressão. Esse paradoxo entre “docilidade” e “força”, que os homens negros podem ter sido ensinados na infância, parece ser uma estratégia de sobrevivência. Nessa perspectiva, Souza (2009) salienta que as desigualdades que atingem os homens negros ocorrem desde a infância, uma vez que os meninos negros e pobres são vistos como frutos de uma família problemática cuja representação da ausência paterna é pré-concebida o que, conseqüentemente, os torna “irrecuperáveis”. Assim, esses meninos são desencorajados e desestimulados em relação a outras crianças, sendo “vistos como um problema que não mereceria mais investimentos, incluindo aí o afetivo.” (SOUZA, 2009). Baltar; Ramos (2021) apontam para a própria ausência do menino negro e do pai negro nas histórias infantis trabalhadas no contexto escolar. Por isso, é importante a visibilidade de referências de cuidado positivas no que tange à masculinidade negra que ultrapassem a fronteira da sobrevivência (embora esse cuidado também possa ser positivo) permitindo, portanto, outras possibilidades de caminhos aos meninos negros.

Embora Fernando tenha apresentado certa consciência de compartilhamento de cuidados com a mulher, relatando estar mais presente no espaço doméstico familiar dada sua maior flexibilidade no trabalho do que a esposa que atua como diarista, é possível identificar em sua fala também uma posição de “ajuda à mulher”, sobretudo na perspectiva da maternidade como algo “*divino*” e que exige “*total doação*”. Desse modo, uma espécie de “romantização” da maternidade ainda parece estar fortemente presente na idealização do cuidado, mesmo que os pais tenham demonstrado consciência e práticas de compartilhamento do mesmo. Um ideal de cuidado presente na subjetividade de Fernando, por exemplo, não parece corresponder, portanto, ao cuidado real por ele vivido. Para além disso, o ideal de cuidado permeado por uma espécie de “romantização” da maternidade parece corresponder à perspectiva da mulher branca (cis, heterossexual), que seria a “verdadeira dona do lar”. Ideia essa que, apesar de reproduzida pelo capital sob a égide que oculta a perspectiva do cuidado como trabalho que gera luro, contribuindo para a exploração da força de trabalho das mulheres (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2022), invisibilizaria as diferenças de maternidades vividas entre mulheres brancas e negras no cuidado da esfera doméstica, uma vez que a mulher negra sempre foi explorada. Assim, o ideal de cuidado pode corresponder a um

ideal da branquitude, construído, portanto, a partir do viés da mulher branca, que seria “divina”.

Tal perspectiva “divina” atrelada ao cuidado e à mulher (branca) tem sua base nos valores cristãos e na filosofia a partir da perspectiva de manutenção da vida, tendo, desse modo, influência na divisão sexual do trabalho, marcando culturalmente o lugar do homem e da mulher na esfera social e econômica, evidenciando, portanto, uma identificação da prática de cuidados com a mulher, muito associada à fecundidade e todos os simbolismos envoltos na mesma (COLLIERE, 1989).

Nessa perspectiva, a religião foi um ponto identificado nas entrevistas de Francisco, evangélico, no que se refere ao cuidado com as filhas e a família. Em sua fala, ele menciona que a igreja frequentada por ele “está sempre ajudando” no cuidado com as filhas:

Porque eu moro em comunidade e como as nossas filhas estão crescendo, quer dizer, já tem uma certa dificuldade. Eu prefiro, assim, manter minhas filhas longe de problemas. A gente procura evitar que venha ficar muito tempo fora de casa para que não venha arrumar problemas com outros amiguinhos que moram na comunidade porque tem uns probleminhas dentro da comunidade, então prefiro manter minhas filhas no controle. Então assim, elas tão sempre indo pra igreja, a igreja está sempre ajudando. Como nós somos evangélicos, a igreja está sempre ajudando quando tem alguém que precisa de ajuda. A igreja está sempre apoiando a parte social também. (FRANCISCO, PAI)

Nessa fala de Francisco é possível identificar o viés “protetivo” da Igreja dentro da comunidade, seja no sentido de manter “sob controle” as filhas adolescentes, seja pelo apoio assistencial prestado a quem precisa de ajuda. Nesse sentido, a religião pode significar, dentro da comunidade, uma forma de pertencimento e proteção, muitas vezes, atuando nas relações familiares por meio de uma espécie de “domesticação” dos corpos e dos espaços ocupados por esses.

Já para Antônio, o homem mais jovem entrevistado, de 28 anos, que se diz “católico não praticamente”, a questão da religião não apareceu atrelada a seu discurso sobre as relações familiares. Ao contrário dos outros pais que se diziam evangélicos e, por vezes, traziam a dimensão religiosa em seus discursos de família, na entrevista de Antônio foi possível perceber uma maior consciência social e racial

do que nas dos demais pais entrevistados, sobretudo pelo fato de relatar maior flexibilidade em relação a diversidade, abordando, por exemplo, questões relacionadas a sexualidade na comunidade:

Acho que muitos assuntos os pais não têm tanta flexibilidade. Sei lá, a questão da sexualidade, por exemplo. Acho que a raça talvez nem tanto, mas acho que a questão da sexualidade pesa mais. Eu, por exemplo, moro em comunidade. Tu vê um homem negro gay na comunidade, entendeu? Em qualquer comunidade que tu for, acho que é supernormal, entendeu? Se tu for num lugar de classe média, classe média alta, por exemplo, dificilmente você vai ver um homem negro gay que seja aceito. Porque a comunidade é mais fácil de você ser livre. Cara, porque além do Estado não estar presente na comunidade, não acessar a comunidade, o cara faz o que tem vontade de fazer. Não tem muita gente pra chegar e falar assim *ó, você é isso, você é aquilo*. Eu sei que o pessoal de classe média alta, ele é criado de uma forma diferente do pessoal de comunidade. (ANTÔNIO, PAI)

Algumas reflexões podem ser obtidas a partir da fala de Antônio. Em primeiro, a influência da religião (nesse caso a evangélica) nas percepções de gênero, cuidado e família e, de como essas podem colaborar para obscurecer um reconhecimento de outras diversidades, como classe, raça e sexualidade, uma vez que Antônio, não sendo pertencente a essa religião, demonstrou maior consciência e profundidade relacionada a tais categorias do que os outros pais que se diziam evangélicos. Em segundo lugar, sua percepção de que na comunidade *“é mais fácil de você ser livre”*, considerando a ausência e/ou pouco acesso do Estado, é um dado importante, pois as relações existentes dentro da comunidade podem ser invisibilizadas e/ou inferiorizadas, uma vez que um tipo de “classificação social”, para Ballestrin (2013), impõe uma diferenciação por classificação de raça/etnia da população, criando um poder que padroniza e influencia, de maneira material e subjetiva, a existência social, podendo, portanto, desconsiderar outras existências culturais que não correspondam à norma padrão.

Por último, na fala de Antônio, a sexualidade do homem negro dentro da comunidade (que não a branca, cis e heteronormativa) poderia ser vista como “normal”. Embora os atravessamentos do racismo e da homofobia se façam presentes em relação ao homem negro e gay, duplamente oprimido e, portanto, facilmente alvo de violência, na fala de Antônio acerca da sexualidade mais “livre” nas comunidades é possível perceber outras construções identitárias relacionadas

ao homem negro, podendo desconstruir a visão colonial apontada por Fanon (2008), que reduz o homem negro a seu genital e sua suposta potência sexual, na representação do “negão” (SOUZA, 2009), figura presente no imaginário do homem forte e hipersexualizado, com forte preocupação com sua virilidade, constantemente propagada pelos veículos da mídia, evidenciando seu caráter desumanizante em relação ao homem negro (SOUZA, 2009).

Assim, se o homem negro deve “usar máscaras brancas” no intuito de “imitar” o homem branco (FANON, 2008), dentro da comunidade esse mecanismo, talvez, não seja necessário, uma vez que a diferença racial coincide com uma diferença espacial (KILOMBA, 2019), já que as favelas evidenciariam uma divisão racial de espaço (GONZALEZ; HAENBALG, 1982). Assim, os corpos e seus diferentes posicionamento sociais atravessados pelas experiências dos sujeitos produzem diferentes subjetividades e diversas categorias identitárias (GONZA, 2019). Desse modo, não só são necessárias investigações acerca das masculinidades subalternas, para além de sua relação com a masculinidade hegemônica, bem como sobre as várias possibilidades de masculinidade negra, sugerindo que na perspectiva de outros espaços e grupos sociais envolvidos, novos campos de debates identitários são suscitados.

Entretanto, no espaço da escola, Silva Júnior; Borges (2018), ao investigar a vivência de alunos negros em escolas públicas, analisaram que a perspectiva falocêntrica do homem negro é constituída desde a infância, em que discursos sociais atribuídos ao “negão”, que associam o homem negro a uma hipervirilidade, são naturalizados desde muito cedo. Nessa perspectiva, Silva Júnior (2017) salienta que no espaço escolar, a heterossexualidade e a masculinidade são dadas como vínculo natural e legitimado, cujos papéis sociais de gênero e raça são naturalizados. No que tange à perspectiva de gênero o homem deve ser forte e viril, enquanto a mulher, frágil e comportada. Já no que se refere à raça, segundo palavras do autor, espera-se que o menino seja bruto, sexualizado e com habilidades para o esporte, e a menina, escandalosa, barraqueira e altamente sexualizada. Nessa perspectiva, o autor analisa como as múltiplas subjetividades marcadas pelo pensamento colonial se fazem presentes nos discursos em sala de aula.

Diante desse debate é preciso que se tenha, portanto, o entendimento dos locais performados pelas masculinidades negras, que podem tanto reproduzir os discursos heteronormativos como também desconstruir os mesmos, evidenciando outras possibilidades de “ser homem” (e ser mulher).

Além da questão religiosa se apresentar como uma influência no cuidado com os pais entrevistados, Fernando apresentou em sua fala outra dimensão de cuidado em que ele julga importante o exercício de paternidade com o seu filho: o esporte:

Meu filho é goleiro. Ele joga bola no Botafogo. Ele é alto rendimento e toda semana praticamente tem jogo dele. E é tudo uma pressão, uma cobrança, porque o time já não é mais escolinha, é coisa séria e ele vivencia esse ambiente de pressão, de cobrança. Ele lida muito bem, mas tem momento que ele precisa dessa firmeza, dessa confiança, que precisa ser passada pra ele. Eu acho a figura do pai nessa hora importantíssima, de chegar e passar pra ele: *oh, vai que você consegue, não deixa se abater com as situações que vão acontecer. Olha, se você tomar gol, levanta a cabeça, não abaixa a cabeça não que faz parte. O ganhar e o perder faz parte do esporte.* Eu, particularmente, procuro passar muito essa confiança nele, que ele pode, que ele é capaz. (FERNANDO-PAI)

Embora a relação entre o homem negro e o futebol brasileiro seja passível de inúmeras análises do ponto de vista das Ciências Sociais, é notável que a identidade do homem negro seja atrelada à visão de biologicamente apto à prática de esportes (SILVA JUNIOR; BORGES, 2018). Desse modo, cabe aqui apontar que as práticas corporais representam um processo histórico e sociocultural dos sujeitos, denominados de “corporificação social”, que modelam condutas socialmente esperadas para homens e mulheres, integrando, desse modo, os indivíduos, grupos sociais e as instituições neles ineridas (SEPARAVICH; CANESQUI, 2020). Desse modo, é cabível apontar que, se aos homens negros é atribuído grande capacidade e desempenho físico, sobretudo relacionado ao mito macrofálico e hipersexualizado, entre tantos outros clichês estigmatizantes, o esporte parece ser uma arena representativa no que tange a tal “corporificação social” que pode estar relacionada à masculinidade negra. Aliado a isso, características de “segurança”, “confiança” e “firmeza” relatadas por Fernando são supervalorizadas por ele no que tange a seu cuidado com o filho e, desse modo, a ideia de “corporificação social” pode estar associada à dimensão do esporte para o

homem negro, uma vez que evidencia tanto a dimensão da força física quanto a dimensão moral.

Antônio, pai de 28 anos, ao falar de suas práticas de cuidado com o filho, relatou ser muito protetor e ter muito medo da violência, por isso, não deixa o filho brincar na rua:

Hoje eu não consigo deixar o meu filho brincando na rua sozinho. Eu tenho que estar com ele, sabe? Porque as coisas na comunidade são muito difíceis. Então eu tenho que estar sempre com ele, de olho. A mãe dele também quando pode. Hoje em dia ser criança na comunidade está complicado. Assim, eu nunca tive problema nenhum. Mas já vi muitos conhecidos terem, tá ligado? Eu não quero isso pro meu filho. É chato, você perde a liberdade. Mas o que eu vou fazer? (ANTÔNIO-PAI)

A fala de Antônio remete ao quanto é importante considerar que a paternidade negra possui suas peculiaridades com desafios e medos específicos que a atravessam, distinguindo-se da dos pais não pretos, por exemplo, pelo medo constante da morte pela violência do Estado.

Seguindo essa perspectiva, Antônio relatou em sua entrevista que se acha muito vaidoso. Ao ser questionado em relação a tal vaidade, ele relatou: *“eu prezo muito a estética, essa coisa da beleza, né? Eu acho que dou muito valor a isso. Não consigo andar mal arrumado. Eu procuro estar sempre arrumado.”*. A dimensão “vaidosa” relatada na fala de Antônio, para além de uma característica de cunho individual, pode ser interpretada também como uma estratégia de sobrevivência do homem negro. Isso sugere que quanto mais próximos aos padrões estéticos de uma classe dominante, possivelmente, menos expostos a situações de violência esses homens ficariam, uma vez que pela dimensão estética é possível “performar” uma determinada classe social. Assim, embora o homem negro nunca deixe de ser negro e, portanto, sofra racismo, a estética poder ser uma das “máscaras brancas” que o homem negro procuraria “imitar” do branco, mas também, uma estratégia de sobrevivência, uma vez que, quanto menos próximo à representação da masculinidade hegemônica ele estiver, mais potente poderá ser o racismo sofrido por ele e, conseqüentemente, mais exposto às situações de violência ele estará (FANON, 2008). As “máscaras brancas” utilizadas pelos homens negros podem ser, muitas vezes, máscaras de sobrevivência.

Por último, além dos três pais de alunos entrevistados, um avô de 84 anos, viúvo, nome fictício Mário, foi apontado pela escola como bastante presente na vida escolar do neto de 10 anos. Embora a entrevista tenha sido bastante dificultada, tendo sido realizada de maneira incompleta, dada a significativa surdez de Mário, além disso, ele também apresentar problemas de visão, pontos que merecem atenção. Primeiramente, o fato de Mário se autodeclarar “moreno” (diferentemente dos outros pais entrevistados que não apresentaram constrangimentos em relação à autodeclaração da própria cor) sugere que a questão geracional pode interferir no reconhecimento da raça, considerando que Mário é um homem idoso. Além disso, o fato de Mário estar muito presente na vida do neto devido ao trabalho da filha, doméstica, e do marido dela, motorista de ônibus, que, segundo ele, trabalham o dia todo, evidencia uma tendência geracional de cuidados exercido pelos avós, em que esses, em alguns casos, parecem ser uma importante rede de apoio para os pais. A presença das avós (mulheres) já havia sido apontada pela gestora A da escola, uma vez que ela havia declarado que “*essa escola também é de muitas avós*”, incluindo aí alguns conflitos presentes, uma vez que a gestora B relatou em sua entrevista que percebe que as crianças tendem a respeitar menos as avós do que os pais.

A extensão da rede de cuidados a outras mulheres, especialmente as avós, dada a fala da gestão da escola, parece ser uma configuração contemporânea em diversas classes sociais, sobretudo dada a exploração da força de trabalho feminina, principalmente no que se refere a mulher negra e pobre. Sendo Mário um homem viúvo há 4 anos, tendo, portanto, perdido a esposa já com 80 anos, a ausência de outra figura feminina pode ter contribuído para que ele assumisse o cuidado com o neto, uma vez que é ele quem leva e busca o neto na escola, além de ficar o dia todo com a criança em sua casa (Mário reside sozinho em uma casa ao lado da filha, do genro e do neto) até a chegada dos pais que estão trabalhando. Mário relatou que só não frequenta as reuniões de pais, “*quem vem é minha filha, eu não tenho condições, muita gente, muitas pessoas falando ao mesmo tempo, eu não entendo nada*”.

Embora a entrada dos avós (homens) na criação dos netos possa ser uma nova configuração de cuidado masculino, no caso da história de Mário, parece haver uma espécie de “troca de cuidados”. Ele menciona que devido a suas limitações de audição e visão, além de relatar estar “perdendo a memória”, ele não pode sair para

muito longe sem estar acompanhado, e, que, praticamente, só sai sozinho para levar e buscar o neto na escola. Desse modo, ao mesmo tempo em que o avô cuida do neto para que os pais possam trabalhar, o neto cuida do avô, que possui idade avançada e limitações físicas consideráveis que o impedem de ficar muito tempo sozinho. Essa “troca de cuidados” evidencia a importância geracional nas relações de cuidados e os possíveis conflitos existentes, uma vez que ao perguntar como é a relação com o neto em casa, Mário apontou que *“ele fica o dia todo no celular”*.

Outro fator importante de ser abordado é que Mário é um homem aposentado com renda aproximada de R\$ 2.500,00 reais, segundo seu relato. Durante a entrevista, foi possível perceber que ele auxilia a filha também economicamente, tendo ajudado a mesma a construir a casa em que reside com a família no seu terreno para que ela deixasse de pagar aluguel. Isso sugere que, em famílias pobres, os idosos aposentados parecem ser um pilar econômico importante nas relações familiares. Desse modo, para além das categorias de gênero, classe e raça, a dimensão geracional pode ser uma pista essencial na investigação do cuidado e suas possíveis configurações contemporâneas.

Diante do exposto, após a explanação acerca dos homens negros que cuidavam das crianças no espaço escolar, o próximo item está dedicado a outro grupo social identificado no campo de pesquisa e que evidencia o marcador social de origem: o homem nordestino.

4.8. Os homens nordestinos: a influência imagético-discursiva da origem

Entre os pais entrevistados na escola, dois eram de origem nordestina, nascidos no interior do Ceará, um de 42 anos (nome fictício João) e outro de 33 anos (nome fictício José). Ambos pais de dois filhos, o primeiro de um casal de 13 e 8 anos, e o segundo de dois meninos, um de 8 anos e um recém-nascido de 1 mês. Enquanto o primeiro veio morar no Rio de Janeiro aos 17 anos, o segundo chegou aos 14. Os dois se autodeclararam brancos e possuem escolaridade mais baixa (ensino fundamental incompleto) em relação aos outros pais entrevistados, que possuíam ensino médio completo.

Ao ser questionado na entrevista a respeito do seu grau de escolaridade, João se mostrou constrangido: “*eu fiz o segundo completo.*” “*Segundo grau completo?*” Perguntou a pesquisadora. “*É... segunda série, né? Eu sou do Ceará. Larguei tudo e vim embora pra cá até hoje.*” Com José, tal constrangimento também foi identificado: “*eu tenho a sétima. Sétima série?*” Questionou a pesquisadora. “*É, eu não consegui ir muito longe, sabe? Vim pra cá com 14 anos e tive que me virar. Era eu e Deus.*” Nas falas de João e José, nota-se uma tentativa de justificar a pouca escolaridade devido ao processo de migração para o Rio de Janeiro e, desse modo, a forte relação que o nordestino possui com o trabalho.

Os dois relataram que saíram de suas cidades de origem para trabalhar no Rio de Janeiro em busca de melhores condições de vida. Relataram também que vários membros da família de origem, como irmãos e pai, realizavam esse processo, embora as mães dos dois entrevistados tenham permanecido no Ceará. A ocupação atual de João é de auxiliar de serviços gerais de um prédio comercial, embora relate já ter trabalhado como garçom, atendente de loja e vigia. Já José é feirante e trabalha com peixaria.

A motivação da migração nordestina, dadas a dimensão econômica e a busca por melhores condições de vida nas grandes cidades, está relacionada ao aumento da demanda de trabalho pelo crescimento industrial nas grandes cidades. Aqui vale o apontamento de Spivak (2014) ao designar violência epistêmica, o conhecimento que efetivamente hierarquiza culturas e grupos em territórios designados de atraso e de progresso em que o primeiro, o tradicional, é ligado à sociedade de origem e, portanto, à dificuldade econômica, enquanto o segundo reflete a sociedade de chegada, sendo vinculado ao moderno e emancipatório. Aliado a isso, o processo de estereotipação envolto por seca, falta de terra e separação da família pela migração são fatores que podem colaborar para a construção de uma narrativa que associa o povo nordestino ao “trabalho duro” e, portanto, às condições mais precarizadas de vida, podendo contribuir para distanciá-los da escola e das políticas de educação. Essa questão pode ser melhor exemplificada na fala de João em relação a não ter dado continuidade aos estudos:

Eu já tive vontade de estudar. Quando eu cheguei aqui, eu até tentei, né? Mas... Assim, até tinha como estudar. Eu queria continuar, mas aí não consegui, depois eu arrumei um emprego,

comecei a trabalhar. Aí vi que o dinheiro era bom, aí achei que não precisava mais, não é? (JOÃO – PAI)

Nesse sentido, a baixa escolaridade dos pais nordestinos entrevistados decorrente dos processos migratórios reforça a ideia do nordestino identificado com a própria região, sendo, muitas vezes, representado por um sujeito rude, distanciado do ser humano e associado ao lado mais animalesco e ao instintivo de sobrevivência (Albuquerque, 1999), podendo estar, portanto, apartado das políticas de educação. Sob essa perspectiva, a representação da identidade regional nordestina, sob o olhar sulista, é estereotipada, sobretudo quanto à motivação para tal migração em decorrência da dimensão econômica (busca por melhores condições de vida nas grandes cidades, uma vez que nas áreas tidas como desenvolvidas a migração está relacionada ao aumento da demanda de trabalho pelo crescimento industrial) ou doméstica (desejo de se reunir novamente com outros membros da família que saíram de seu lugar de origem) (LOBO, 2006).

Além disso, a própria linguagem, assim como características fisionômicas podem favorecer a discriminação do povo nordestino nas regiões do Sul e Sudeste do país, favorecendo um olhar preconceituoso em relação ao Nordeste enquanto região “atrasada” e, conseqüentemente, estabelecendo a ideia de um não pertencimento à escola e as políticas de educação por parte dos nordestinos.

Um ponto importante encontrado tanto em João quanto em José é que diferentemente dos outros pais entrevistados, embora eles relatassem uma relação de afetividade com os filhos, eles não demonstraram possuir grande interesse em relação às atividades dos mesmos na escola, muitas vezes não se vendo como parte integrante dessa, estando presente somente quando a mulher por algum motivo não pode comparecer, como pode ser melhor ilustrado nas falas a seguir:

É difícil eu vir aqui. Porque eu trabalho direto. Só quando eu, tipo assim, quando a minha esposa não pode vir, aí eu tenho que vir, entendeu? Quando precisa vir resolver alguma coisa e ela não pode eu venho. Venho quando eu tenho disponibilidade. (JOSÉ – PAI)

Porque para mim frequentar aqui só quando eu pego eles, entendeu? Eu acho legal quando eu pego eles, porque a minha esposa trabalha todo dia e eu tenho uma flexibilidade maior. Então acabo vindo, entendeu? Cinco minutinhos e eu estou aqui. Acho tranquilo, é jogo rápido, mas não sou de ficar muito aqui dentro, não. (JOÃO – PAI)

A falta de interesse em envolver-se na vida escolar dos filhos identificada entre os pais nordestinos do campo de pesquisa sugere que a escola, um ambiente feminilizado, pode não representar um local de pertencimento para esses pais, primeiramente dada a baixa escolaridade dos mesmos, uma vez que a relação desses com a escola pode ter sido interrompida precocemente dado o processo migratório para as grandes cidades. Aliado a isso, a representação do homem nordestino, como aponta Albuquerque (1999), atrelada aos costumes conservadores a eles associados, muitas vezes de maneira estereotipada, caracterizando-os como sujeitos rústicos, ásperos, grosseiros, etc, pode estar na contramão das políticas de educação, uma vez que essa representa costumes de uma sociedade burguesa, moldada na perspectiva da racionalização e da disciplina como forma de manutenção civilizada da arena política democrática, evidenciando, portanto, um possível abismo entre a escola e o nordestino migrante da cidade.

Nessa perspectiva, outra questão evidenciada no campo que pode colaborar para um não pertencimento ao ambiente escolar em relação aos homens nordestinos se refere ao ambiente feminilizado da escola. Essa questão pode ser melhor evidenciada na fala de João a respeito das professoras em que, ao ser questionado em relação aos profissionais da escola, demonstrou uma postura mais crítica em relação a elas:

Assim, agora, em relação às professoras você vê que tem algumas que, assim, não tem aquela vontade toda, sabe? Tem umas que parecem que estão mais cansadas. Assim, todo mundo, dependendo da profissão, acho que pode ir enjoando, né? Eu acho que essas professoras daqui estão nesse patamar, não tem aquela vontade toda, sabe? A minha filha já é mais educadinha, então ela não fala muito. Mas o meu filho, que é mais “bocado”, ele fala, né? Ele fala pra mim, *ah, a professora falou isso, falou aquilo*. Mas a gente tenta relevar. (JOÃO- PAI)

Essa visão mais crítica do pai do aluno em relação às professoras da escola (postura essa que não foi evidenciada em relação aos pais não nordestinos) sugere que ainda pode se fazer presente, produzindo subjetividades a respeito do ser homem e ser mulher, o discurso de formação identitária nordestina pensado no masculino, não havendo, assim, lugar para o feminino (ALBUQUERQUE, 2017). Aqui vale apontar que a identidade nordestina passa a representar uma preservação do passado tradicional e, portanto, patriarcal, uma vez que esse estaria

desaparecendo diante de uma espécie de feminilização da sociedade advinda da modernidade (ALBUQUERQUE, 2017). Desse modo, o nordestino ainda é visto como aquele que é detentor de uma “supervirilidade”, que possui força e coragem frente às adversidades da vida (ALBUQUERQUE, 2017) e, desse modo, essa ideia estrutura toda uma ordem hierárquica que não deve ser ameaçada, e, por isso, deve-se diminuir o feminino, discriminá-lo e marginalizá-lo (OLIVEIRA, 2010).

Vale ressaltar que quando João foi questionado em relação aos professores homens ele afirmou: “*os homens eu não tenho o que falar, não*”, evidenciando que a crítica dele era voltada, exclusivamente, às professoras mulheres. Isso sugere que essas estariam, sob a perspectiva de João, “fora” de uma ordem hierárquica por assumirem uma posição de poder, refletindo, possivelmente, seu incômodo e a tentativa de criticá-las, fato esse que não ocorria com os professores homens.

Além disso, o fato de João apresentar uma postura mais crítica em relação à escola, sendo mais exigente em relação a mesma, pode ser ilustrativo em relação a identidade nordestina do homem “brigão” e “insubmisso” enquanto um mecanismo de resposta do dominado ao dominador (ALBUQUERQUE, 1999).

Nesse sentido, o fato de a escola possuir, em sua maioria, trabalhadoras e gestoras mulheres, pode, portanto, ser mais um fator que dificultaria maiores envolvimento e interesse com as questões escolares dos filhos dos homens nordestinos. Desse modo, na medida que a escola pode não representar uma possível extensão de um modelo de masculinidade hegemônica para esse grupo, cuja formação identitária se baseia na representação de uma “supervirilidade” que tende a diminuir o feminino (Albuquerque, 2017), isso pode configurar um abismo entre nordestinos migrantes e educação.

Entretanto, embora o não pertencimento ao ambiente escolar tenha sido identificado em relação aos pais nordestinos da escola, a vontade de dar aos filhos o estudo que a eles foi interrompido, apareceu de maneira muito latente em ambas as falas, evidenciando um novo modelo de cuidado.

Outros dois pontos em comum merecem destaque em relação às falas dos pais nordestinos: a supervalorização da religião e da família, sobretudo no que tange à questão moral. Vale ressaltar que tanto João quanto José se declararam

“evangélico” e “crente”, respectivamente, e a ideia de família também estaria atrelada à dimensão religiosa:

Eu acho que se a escola for dedicada à família, assim, aos valores da família, de Deus, ela cumpre o seu papel, se não for para isso, se tiver funk essas tendências aí. Aí não dá, né? Principalmente que a sociedade não está fácil. Para você ver a sua família bem você tem que saber o que está acontecendo. Tem menina aí que dança funk, fica rebolando desde nova. O que vai ser dessa menina? Não tem um pai para orientar. (JOSÉ- PAI)

Nessa fala de José é possível perceber a visão conservadora relacionada à família patriarcal, além da dimensão moral dos papéis de gênero, possivelmente envolta também pela dimensão religiosa. Desse modo, a supervalorização da religião e da família patriarcal sugeriria uma forma encontrada pelo nordestino nas grandes cidades de conservação da narrativa em que a dominação masculina é vista como algo natural, oriunda da fragilidade da mulher e da necessidade de proteção e defesa da mesma. Nesse sentido, mesmo diante do contexto histórico de transição entre o rural e o urbano, o agrário e o industrial e o processo de feminização ocorrido pelas mudanças sociais estabelecidas, comportamentos e atitudes associados ao gênero se mantiveram na esfera da subjetividade nordestina, sendo reafirmado pela identidade regional (OLIVEIRA, 2010).

Essa perspectiva remete à ideia de que as mulheres passaram a “ocupar” o lugar dos homens na estrutura patriarcal, e esses, por sua vez, estavam se “desvirilizando”. Nesse sentido, a identidade nordestina passa a representar uma preservação do passado tradicional e, portanto, patriarcal, que estaria desaparecendo diante de uma espécie de feminilização da sociedade advinda da modernidade (ALBUQUERQUE, 2017). Desse modo, a ideia do nordestino baseada nos elementos fundantes do sertanejo capaz de resistir aos novos modelos de masculinidade oriundos da industrialização, guardião da honra e dos valores morais da sociedade (HONÓRIO, 2012) parece ganhar ainda mais terreno quando atrelada à dimensão religiosa, no caso evangélica, e da supervalorização do modelo patriarcal de família.

Ao mesmo tempo, a família parece ser, para os pais nordestinos, uma espécie de proteção, uma vez que, no processo de migração, eles precisaram se afastar de sua família de origem, demonstrando, em muitos aspectos de suas falas,

um sentimento dúbio de saudade e abandono: “*a família é... eu não tenho muita... porque fica uma parte lá e outra aqui. Mas eu acho que família está no coração, né? Mesmo longe da gente, a gente nunca esquece, né? Está sempre ligado, não é?*” (JOÃO- PAI)

A valorização da família e da religião e, conseqüentemente, da manutenção que estrutura toda uma ordem hierárquica dos costumes que não deve ser ameaçada, pode ser, portanto, uma forma encontrada pelos migrantes nordestinos de proteção nas grandes cidades, sobretudo para lidar com possíveis violências decorrentes da hierarquia de culturas, que designa territórios de atraso e de progresso, refletindo a sociedade de origem e a de chegada.

Assim, em relação à família de origem do Nordeste, João e José relataram imagens contrárias em relação à experiência com o próprio pai. João relatou que foi cuidado pelo pai, acompanhando-o na Roça de maneira que “*onde ele estava, ficava pendurado nele*”, demonstrando grande admiração pela figura paterna. Já José relatou que precisou vir trabalhar no Rio com 14 anos, após o pai separar da mãe:

Eu vim para cá com 14 anos porque minha mãe se separou do meu pai. Aí eu vim para luta, vim trabalhar. Antes, meu pai vivia mais aqui do que no Nordeste. Aí, quando voltava para lá tinha que vir de novo. Não tinha muita essa coisa de paternidade que você perguntou. Eu acho que isso fez eu fortalecer mais esse lado. Como eu queria ser tratado dessa forma, eu acho que eu trato meus filhos como queria ser tratado. (JOSÉ- PAI)

A partir desta fala de José, vale ressaltar que no que tange à paternidade nos processos migratórios, o pai, muitas vezes, não tem outra identidade além da de trabalhador e, portanto, não possui outra existência para além daquela que o trabalho lhe confere (ANTOINE, 2009). Desse modo, a ausência do pai pode estar ligada ao fato desses permanecerem migrando de um lugar para outro, sugerindo que o trabalho pode fundamentar a presença ou ausência desses pais na vida dos filhos.

Em relação a João, cuja representação do pai na “*lida da roça*” se mostrou mais afetiva, ele afirma:

Fui cuidado pelo meu pai. Onde ele estava, eu estava pendurado no pé dele. O que ele queria fazer, eu queria fazer também. Lá é roça, capinação, o pessoal da cidade que não trabalhava na roça montava barraca na porta para vender verdura, essas coisas. O meu pai já ia pra Roça mesmo. Eu ia com ele e minha mãe ficava

em casa fazendo a comida. Depois, antes de fazer 18 anos eu vim para cá porque emprego lá era muito difícil. Meus irmãos todos antes de fazer 18 anos vieram para cá. (JOÃO- PAI)

Essa admiração de João pelo próprio pai pode ser influenciada pela postura masculina nordestina apontada por Oliveira (2010), em que o predomínio do homem, do macho, do pai, não deve ser contestado, pois em torno dessas figuras se estrutura uma ordem hierárquica que não deve ser ameaçada. Nessa perspectiva, o homem nordestino teria sido “inventado” como um tipo regional destinado a resgatar padrões de masculinidade que estariam em perigo; um “macho” forte e viril, capaz de restaurar o seu lugar num espaço em que estava perdendo nas relações de poder. Assim, na visão de João, sendo seu pai um trabalhador da roça, o que pode ser representativo desse ideal de “nordestinidade” a ser valorizado, isso é refletido na admiração de João pelo pai.

Ao mesmo tempo, embora haja uma visão diferenciada entre os dois homens entrevistados em relação a figura do pai, a ausência paterna se materializou nos processos de migração de ambos, o que não ocorreu em relação a suas mães, uma vez que eles afirmaram nunca perder contato com as mesmas. Assim, enquanto José afirma que *mantém contato direto* com a mãe, indo constantemente visitá-la no Ceará e a recebendo no Rio de Janeiro, isso não ocorreria com seu pai, que reside próximo a ele. José menciona que mesmo sendo vizinho do pai quase não o vê, e que quando resolve procurá-lo não costuma ser bem recebido por ele. Já João, embora tenha demonstrado admiração pelo pai quando trabalhavam juntos na roça, relata que perdeu o contato com ele quando veio morar no Rio de Janeiro, mantendo vínculo apenas com a mãe. Com a notícia da morte do pai, anos depois, João e seus irmãos, que também residem no Rio, trouxeram a mãe do Nordeste para residir na cidade.

Aqui vale ressaltar a presença da mãe associada às características de mulher lutadora, honesta, resistente, com muito filhos, esforçada, trabalhadora e dedicada ao lar, mesmo que possa exercer trabalhos mais rudes. Tal visão associa e reafirma a mulher nordestina ao lar e como suporte ao marido, mesmo que essa possa exercer as mesmas tarefas laborais que eles, corroborando, desse modo, para a construção e atualização da figura masculinizada da mulher nordestina (OLIVEIRA, 2010).

Nesse sentido, a ausência paterna se fez presente nos processos de migração Nordestina dos pais entrevistados, o que não ocorreu em relação às mães, que mesmo distantes nunca deixaram de estar presentes na vida dos filhos. Desse modo, esse tipo regional nordestino destinado a resgatar padrões de masculinidade exigiria renúncias afetivas e emocionais dos próprios homens como, por exemplo, a paternidade e o cuidado com os filhos.

No entanto, tanto João quanto José, embora tenham apresentado uma visão diferenciada em relação a forma como foram criados pelos pais, demonstram um enorme desejo de fazer diferente com os próprios filhos, seja estando mais presentes na vida dos mesmos, seja podendo proporcionar educação aos mesmos. A família atual seria, portanto, uma espécie de redenção, uma forma encontrada de compensação desse sentimento de saudade e abandono identificado entre esses homens, sendo, portanto, supervalorizada e pensada numa perspectiva tradicional dos papéis de gênero. A família seria, portanto, vista como uma forma de proteção desses homens nas grandes cidades.

Outra característica identificada entre os pais nordestinos foi a questão do “orgulho” em relação à própria vida, como pode ser exemplificado na fala de José:

Eu tenho orgulho do homem que eu me tornei. Depois de tudo o que eu passei. Vim para cá sozinho, eu e Deus. Eu não queria ser diferente, não. Queria ser eu mesmo. Eu sou a prova viva de tudo que eu já superei. Tudo o que passei na vida parar e pensar, “*caraca, eu já passei por tudo isso*”. E, tipo assim, tem gente que passa a vida toda estudando aqui pra ser alguma coisa e tal. E pra ter um salário praticamente igual ao meu. É, vou falar assim, estudou pra caramba. E eu não. A inteligência que Deus me deu, e eu me acho inteligente, sim, eu compro essa coisa que as pessoas passam aí ralando a vida toda, entendeu? Sempre na humildade. (JOSÉ – PAI)

Nessa fala de José duas questões chamam atenção: a primeira se refere ao orgulho da própria masculinidade e o quanto essa identidade está associada a força e resistência para lidar com situações adversas. Para Albuquerque (1999), essas narrativas que circulam no norte do país remetem a outras narrativas ligadas ao romance medieval, sobretudo no que tange à educação do homem jovem na idade média, em que violência, coragem, força e valentia permeavam um ideal de masculinidade. No Brasil, essas narrativas se reproduzem por meio de personagens populares, constituídas no gênero dos cordéis, sendo parte constitutiva da

subjetividade masculina, moldando modelos de “verdadeiros homens, machos e corajosos”.

Outro ponto dessa fala que merece atenção é a evidência do “orgulho” de si e da própria trajetória e, de certo modo, desdém em relação ao esforço para o estudo. Assim, quando José diz que “*tem gente que passa a vida toda estudando para ter um salário igual ao meu*”, essa fala pode sugerir uma tentativa de compensar uma suposta posição de inferioridade ocasionada pela falta de estudo, sobretudo porque a educação é uma das essencialidades da sociedade burguesa.

Essa questão pode estar ligada à ideia apontada por Albuquerque (1999) de que, sendo o Nordeste um território desenhado pela revolta, o nordestino representa o homem insubmisso, brigão e orgulhoso, mesmo na miséria, funcionando, portanto, como um contraponto imaginário ao lugar de submissão e impotência que a região ocupa. Nessa perspectiva, para José, a falta de escolaridade não é condição para que ele assuma um lugar de submissão, ao contrário, ele se mostra orgulhoso ao declarar que não precisa de estudo, afinal ele “*compra essa coisa que as pessoas passam aí ralando a vida toda*”.

Essa associação do homem nordestino ao “trabalho duro” também seguiria a lógica de manutenção da honra como forma de compensar sua necessidade de sobrevivência e, portanto, configurando uma resposta do dominado ao dominador. Não por acaso, José menciona que teve a “*educação da ralação*”, em que tal perspectiva confere ao homem nordestino características heroicas e de resistência, estando esse facilmente adaptado às adversidades da seca e incorporando qualidades “natas” que o colocam em condições de lutar contra a natureza (OLIVEIRA, 2010). O homem nordestino torna-se, portanto, sujeito “adequado” ao “trabalho duro”.

A questão da identidade nordestina associada à “honra” foi outro ponto presente nas entrevistas com os pais dos alunos da escola. Nessa visão, a “mentira” e a “desonestidade” apareceram como algo intolerável para uma possível manutenção da honra:

Lá em casa a gente ensina eles a nunca mentirem. Quem mentir Deus não se agrada de mentira, não é? Então a gente vai criando eles para não mentirem nunca. Aí nesse ponto eu tenho essa visão. Mentira é uma coisa muito feia, eu acho. Então tudo o que

eles passam a gente tenta ensinar a eles para passar para gente, entendeu? Falar sempre a verdade, custe o que custar. (JOÃO-PAI)

Eu sou uma pessoa honesta, nunca trapaceie ninguém, eu sou honesto com os meus clientes, com a minha vida, sabe? Nunca passei por cima de ninguém para chegar onde eu estou. Eu sou um homem que cumprio com as minhas responsabilidades, com as minhas obrigações. Eu tenho que me comportar como homem, cumprir as obrigações de homem. (JOSÉ-PAI)

Se a desonestidade e a mentira se apresentaram enquanto características repudiadas pelos pais nordestinos da escola, isso pode estar associado ao “mito do cabra-macho”, descrito por Albuquerque (1999), uma vez que tais características podem ser associadas à covardia, que, conseqüentemente, representa, para o autor, sinônimo de rebaixamento social nas sociedades do Nordeste. Aliado a isso, a ideia do nordestino capaz de resistir aos novos modelos de masculinidades fundados pela industrialização, está baseada, segundo Honório (2012), na ideia de um homem guardião da honra e dos valores morais da sociedade. Assim, quando esse não é o machão, cabra da peste, viril, rude e que impõe a defesa da ordem e da honra com coragem e violência, pode ser compreendido a partir de um outro extremo, em que se torna um sujeito esperto, astuto, cômico, covarde e malandro (HONÓRIO, 2012).

Nesse sentido, para além da valorização dos princípios tradicionais de família e religião, que, muitas vezes, podem se confundir um com o outro, a honra e os valores morais tradicionais podem colaborar para o desenho do homem nordestino nas grandes cidades, em que o grau de coragem influencia o status social do indivíduo, por isso a necessidade constante de provação da masculinidade. Tal masculinidade, por sua vez, necessitaria ser constantemente reafirmada pela honra e pelos valores morais da sociedade e, nesse ponto, o “trabalho duro” seria uma dimensão essencial.

Ao mesmo tempo, a visão de uma “vida dura” foi identificada em ambos os pais entrevistados, sobretudo dada a necessidade de sobrevivência comum identificada, já que eles precisaram sair do seu local de origem em busca de melhoria de vida, fazendo com que encontrassem situações ainda mais adversas. Essa ideia de “vida dura”, parece ser passada no cuidado com os filhos, sendo essa identificada a partir de um “amadurecimento precoce” e, conseqüentemente, certa “negação da infância” como forma de sobrevivência. Desse modo, a ideia que

associa cuidado e presença foi identificada entre os pais entrevistados, uma vez que o processo de migração e, conseqüentemente, a distância em relação à família de origem foi caracterizada como uma ausência de cuidados.

Aliado a isso, a ideia relatada por José ao afirmar que “*eu não sei quanto tempo vou estar aqui, então ele precisa estar preparado*”, remete à ideia do pai migrante ausente, que parte na busca por melhores condições de vida, deixando a família para trás. Junto a essa reflexão foi identificado que o cuidado estaria associado também à perspectiva de ensinar os filhos a sobreviverem sozinhos. Isso sugere que o homem nordestino, para além do cuidado com o outro, pode ter uma subjetividade muito particular no que tange ao cuidado de si.

Ainda na fala de José, é possível perceber a ideia da presença masculina como elemento de “sucesso” na vida:

Eu tenho um primo que o pai dele sempre trabalhou que nem eu, cumpria com as obrigações dele. E hoje esse primo ele é advogado. Tenho um outro primo que é empresário. Tenho outro que está fazendo faculdade para ser nutricionista. Os pais deles sempre trabalharam que nem eu, como autônomo. Sempre estive presente na vida deles. Então eu acho que eles foram mais bem-criados do que eu, porque eu não tive a presença do meu pai. Eu tive que ir para vida sozinho, não tive chances. (JOSÉ- PAI)

Nessa fala de José é possível perceber a ideia de que a presença masculina nos cuidados possibilitaria mais oportunidades na vida, ao mesmo tempo que a ausência paterna significaria uma vida “mais difícil”. Em outra fala, agora de João, essa questão pode ser melhor ilustrada quando ele menciona que o “*homem que deixa o outro homem mais forte*”. Essa fala pode associar-se à fase de homossocialização da “casa dos homens”, explicitada por Welzer-Lang, (2011), onde a construção da masculinidade hegemônica se dará a partir das vivências de regras que ensinam a ser homem, cabendo aos homens mais velhos a transmissão de valores das masculinidades e aos mais novos, aceitar as regras que ensinadas sobre ser homem, legitimando, desse modo, a posição hierárquica que os homens ocupam em sociedade.

No entanto, no que concerne aos homens nordestinos migrantes, a partir de condicionantes históricos e sociais envolvidos por práticas, costumes e discursos como forma de reação à perda do espaço econômico e político do Nordeste no

cenário nacional e sua eminente subordinação ao Sul, ocasionando um espaço imagético-discursivo de subordinação (ALBUQUERQUE, 2003), caberia a eles uma “masculinidade satisfatória”. A conformação à tal masculinidade significaria que, embora o homem nordestino tente corresponder a um ideal de masculinidade hegemônica, em razão de sua origem subordinada numa dimensão socioespacial, ele teria privilégios limitados dado a dimensão de origem.

Além disso, tal dimensão de origem não estaria evidenciada apenas numa dimensão socioespacial, mas também na perspectiva da linguagem (o sotaque que caracteriza tal origem) e da raça, em que, essa última, segundo Albuquerque (2003), caracterizaria o nordestino como fruto da mistura de ancestrais indígenas, africanos e portugueses, podendo não ser considerados, portanto, homens exclusivamente brancos. Assim, mesmo que os homens nordestinos se autodeclarem brancos, a ideia imagética associada a esse grupo social pode os transformar em homens não brancos e, portanto, associados a uma masculinidade subalterna.

Retomando a perspectiva do cuidado dos homens nordestinos com os filhos, foi observado o quanto a presença paterna era valorizada por eles no âmbito familiar, sobretudo no que tange à associação direta desse cuidado à possibilidade de melhores oportunidades de vida para os filhos. Nessa perspectiva, o cuidado materno exercido por suas esposas apareceu como “complementar” e de “apoio” à figura do homem: *“eu posso falar por mim, minha mulher está sempre comigo, ao meu lado, minha parceira, ela fecha comigo em tudo. Ela está sempre disposta a apoiar a família” (JOÃO)*.

Ao mesmo tempo, ainda que as esposas também exercessem trabalho remunerado (ambas atuavam como diarista) foi observado nas falas dos homens que eram eles quem assumiam a postura de “provedores”, muitas vezes, desconsiderando o trabalho remunerado exercido por elas, sendo eles, portanto, aptos ao “trabalho duro”.

Desse modo, o trabalho doméstico (remunerado ou não) exercido pelas mulheres era desvalorizado pelos homens, reafirmando a marginalização do feminino na subjetividade nordestina, cujo discurso de formação identitária é pensado no masculino. Assim, os efeitos da migração podem reconstruir

estereótipos e representações sociais legitimadoras de repressões em relação às mulheres.

Nesse sentido, dadas a valorização do masculino e da presença do pai como autoridade máxima da família na subjetividade regional nordestina, o trabalho doméstico feminino das mulheres nordestinas seria ainda mais invisibilizado, considerando a marginalização e discriminação do feminino na perspectiva regional. Assim, o “trabalho duro”, exercido pelos nordestinos nas grandes cidades é reconhecido e valorizado a partir do masculino, na perspectiva do homem forte, viril e resistente, o “cabra-macho” capaz de superar todas as adversidades, enquanto o trabalho doméstico, visto naturalmente como feminino, sequer é pensado enquanto trabalho, evidenciando uma possível dupla exploração das mulheres nordestinas nessa perspectiva de origem. Logo, a estruturação hierárquica e autoritária de gênero que faz parte da subjetivação da sociedade nordestina, potencializando uma característica da formação sócio-histórica de todo o Brasil, traduz-se em relações de poder que tendem a desvalorizar o feminino e o que ele representa.

5. Considerações finais

A partir de uma perspectiva interseccional, a tese buscou analisar as identidades masculinas presentes no espaço de uma escola pública, com foco na dimensão da proteção social nas políticas de educação e nas experiências de exercícios de cuidados por familiares homens no âmbito escolar. Desse modo, nas expressões de proteção social presentes na escola, práticas de cuidados parecem ser a tônica que permeia as relações entre profissionais atuantes e famílias, elucidando a necessária perspectiva de gênero e outros marcadores sociais presentes no espaço escolar.

Nesse aspecto, a operacionalização de uma espécie de “biopolítica” da maternidade, através da referência de mulheres como cuidadoras das famílias, é refletida junto aos sistemas de proteção social, assim como no campo da educação, sobretudo, no que tange à feminização do magistério, em que as características de cuidado da maternidade foram consideradas essenciais para função de educadora. A representação da mulher como “natural” ao espaço doméstico tem demarcado a trajetória das mesmas nos espaços públicos, ocultando desigualdades. Desse modo, a relação entre homens e cuidados revela a necessidade de maior aprofundamento entre masculinidades e proteção social, evidenciando possíveis assimetrias de gênero, classe, raça e origem.

O debate acerca do papel “protetivo” exercido pela escola pública pesquisada em relação às famílias atendidas contribuiu para elucidar a categoria classe como ponto de partida fundamental para o aprofundamento de outras complexas formas de opressão (e potencialidades) configuradas no âmbito escolar. Nesse debate, as expressões da questão social presentes no espaço da escola podem consolidar a política de educação como parte integrante dos sistemas de proteção social, fortalecendo, desse modo, a ligação das políticas de escolarização com o atendimento à pobreza.

Esse olhar sobre a pobreza em relação às famílias atendidas foi identificado na visão da gestão por meio da operacionalização de ações de proteção social das mais variadas, que se materializaram por meio de diferentes políticas que transversalizam a escola. Além disso, o acolhimento social dado de maneira individualizada às famílias observado no campo evidencia o papel de promoção

social exercido pelas escolas públicas, desencadeando pertencimento desse público com o espaço escolar. Para ilustrar essa questão pode-se apontar a evidenciada visão de rede e parceria por parte da gestão como forma de fortalecimento do atendimento social realizado pela escola. Embora possa haver controvérsias relacionadas a esse debate, sobretudo em relação à identidade da escola pública atrelada à pobreza, o acolhimento social observado no campo de pesquisa sugere a importância da educação no atendimento às famílias da classe trabalhadora.

Enquanto resultado de pesquisa, a visão de uma “escola pública de sucesso” estaria atrelada a sua visão protetiva, em que o atendimento às necessidades mínimas dos alunos seria realizado. Ao mesmo tempo, isso colaboraria para o fortalecimento da parceria da escola com as famílias, uma vez que essas demonstraram gratidão e confiança no âmbito escolar. Esse fato sugere que uma escola que atue de forma a conceder apoio às necessidades sociais dos alunos tende a ter melhores “resultados”, inclusive, na própria formação dos mesmos, pois as famílias contribuiriam de forma mais eficaz no que tange à permanência e/ou aproveitamento dos alunos no âmbito escolar. Consequentemente, o corpo docente parece menos sujeito ao “adoecimento”, pois conseguiria, ao menos com mais facilidade, realizar o trabalho curricular proposto. Fato esse que pode não ocorrer quando os alunos não possuem sequer suas necessidades mínimas atendidas, uma vez que sem essas não teriam condições de aprender.

Embora a visão da escola como parte integrante dos sistemas de proteção social não seja usualmente reconhecida pela política de educação, a perspectiva da escola protetiva atravessa as dimensões pedagógicas e formativas dos alunos (muitas vezes podendo ser encarada de maneira controversa, afastando-se de seu caráter universalizante), na medida em que ela “convida” professores a repensarem sua avaliação, considerando não somente critérios de aprendizado, mas também a vivência dos alunos e seus desafios nesse processo. Assim, não só professores, mas os demais profissionais da escola, como as cozinheiras que são orientadas a reforçar a merenda dos alunos mais necessitados, são estimulados a atuar de modo a “dar conta” do público que atendem, concedendo, desse modo, um novo viés político e cultural à escola.

Em consonância com a feminilização dos sistemas de proteção social, a visão da “escola protetiva” parece também estar atrelada à feminilização da Educação Básica, uma vez que, no que se refere ao campo pesquisado (mesmo que tenha sido encontrada considerável presença masculina) ainda há uma maioria de trabalhadoras e familiares mulheres. Desse modo, um dos motivos que evidenciam essa questão é o fato dos profissionais homens, muitas vezes, confrontarem a postura das mulheres profissionais no âmbito escolar, muitas vezes as associando a “mãezonas”. Tal desqualificação dos professores homens em relação à postura das mulheres na escola evidenciada no campo sugere, portanto, que a visão da escola protetiva pode estar ancorada no trabalho feminino. Ainda no que se refere a essa questão, o fato de as mulheres estarem mais envolvidas com as demandas escolares como um todo, se comparadas aos professores homens, evidencia que as escolas ainda podem estar sendo reproduzidas enquanto “território” feminino (debate esse presente em outras esferas das políticas sociais) sugerindo, desse modo, a relevância do debate entre masculinidades e proteção social.

Nesse sentido, a presença masculina na escola pesquisada geraria alguns conflitos e tensões. Um exemplo dessa questão é que a gestão da escola caracterizou os professores homens como “protetores” e “parceiros”, além de associá-los à mediação de conflitos entre os alunos, em especial nos casos de “brigas”, em que eles são convocados a intervir. Tais características apresentadas no campo parecem sugerir que os homens assumem uma postura de meros “parceiros” da escola, como se não fossem, de fato, “pertencentes” a esse território. Esse fato também pode ser evidenciado através da visão mais “engessada” de atuação dos homens encontrada no campo, enquanto as mulheres tendem a ser mais “abertas” e flexíveis a novos trabalhos no âmbito escolar.

A maior facilidade em relação ao “domínio de turma” foi outra característica atribuída aos professores homens no que se refere à atuação profissional, exemplificando como a docência masculina pode basear-se na autoridade, enquanto a feminina em atenção e paciência. Conseqüentemente, as crianças podem reproduzir em seus discursos relações de gênero que atrelam rigidez e autoridade ao homem e carinho e paciência à mulher.

Outra perspectiva encontrada no campo foi a supervalorização dos professores homens no âmbito escolar, pois receberiam “papuricos” e, até mesmo, algumas benesses não usualmente concedidas às mulheres. Como exemplos dessa questão estariam desde a concessão de alimentos especiais pelas merendeiras, ao favorecimento de melhores grades de horário. Além disso, foi mencionado que as profissionais mulheres, em algumas situações, estariam disponibilizando-se para a realização de tarefas de responsabilidade dos homens. Tais fatos sugerem que a relação de dominação masculina aparece ancorada na imagem da mulher cuidadora, cujos cuidados se estendem, no âmbito profissional, aos professores homens, muitas vezes, às custas das professoras mulheres, que tendem, em alguns casos, a ceder seus interesses em benefício dos homens.

Outro confronto encontrado no campo é a possível desqualificação das professoras de crianças pequenas por parte dos professores homens. Aqui vale apontar que, em se tratando de uma atuação profissional tão associada ao “instinto maternal”, o modo pejorativo com que os homens se referem às professoras de crianças menores, muitas vezes chamando-as de “tia”, reflete o comportamento de uma masculinidade hegemônica, uma vez que esse modelo “ideal” do masculino é construído de maneira a combater aspectos que possam associar os homens às mulheres.

Nesse sentido, gestoras e professoras mulheres da escola demonstraram ter mais facilidade e/ou preferência em lidar com outras mulheres, pois se sentiriam mais à vontade e apoiadas entre si. Além disso, as mulheres parecem apresentar uma postura mais integradora no ambiente escolar, ou seja, estão imersas nesse ambiente, se envolvem nas dinâmicas educativas, estão atentas e dispostas a acolher e colaborar em todos os âmbitos. Já os professores homens parecem trabalhar de maneira mais independente na escola, estando, muitas vezes, alheios ou distantes das questões escolares, executam o trabalho de maneira individualizada, envolvendo-se mais profundamente em situações das quais podem ser beneficiados de alguma forma. Também exercem postura de autoridade e de mediadores de conflito, em especial nos casos de brigas, sendo “apaziguadores” e, em muitos casos, (seja de maneira prática ou simbólica) “segurança” para as mulheres.

Aliado a isso, a categoria geracional pareceu associada ao nível de envolvimento do professor homem com a escola e seu público, em que, quanto mais novo, maior o envolvimento e, conseqüentemente, quanto mais velho, mais distante e rígido e, portanto, mais associado a uma masculinidade hegemônica tradicional.

Entretanto, no que tange aos outros profissionais da escola, uma das grandes diferenças identificadas nas entrevistas com esses em relação a professores/gestoras foi a dimensão de raça/cor. Enquanto esses últimos se autodeclararam brancos foi observado que os demais profissionais (em especial os homens) apresentaram dificuldade em relação à autodeclaração. O constrangimento dos profissionais homens em relação a essa questão sugere uma possível dificuldade dos mesmos em relação a assumir a própria negritude. Tal dificuldade pode estar envolta pela condição de subalternidade introduzida pela ideia de que a negritude não só significa inferioridade, mas também se encontra fora do lugar, enquanto que a branquitude significa estar no lugar certo, portanto, superior. Assumir a negritude seria, para os homens, assumir uma posição inferior, e, portanto, distanciar-se da masculinidade hegemônica.

Desse modo, no campo empírico de pesquisa, uma escola pública localizada na zona central do Rio de Janeiro, os homens brancos apareceram assumindo as salas de aulas enquanto os negros cuidariam da limpeza do espaço e dos aspectos burocráticos. O fato de não terem sido identificados professores homens negros sugere que o espaço da sala de aula dessa escola pode não estar sendo reproduzido enquanto lugar de ocupação do homem negro, evidenciando a violência simbólica de raça e classe que marcam esse grupo social. Sendo assim, o espaço da sala de aula parece destinado ao “profissionalismo” e “competência” dos homens brancos, uma vez que esses, além de detentores de conhecimento, saberes e ideias eurocêntricas, estão, ao mesmo tempo, distantes da “vocaçãõ maternal” das mulheres, já que as experiências docentes e domésticas são, na visão de tais homens, “misturadas” por elas.

Vale ressaltar que tais reflexões se dão a partir do recorte temporal, espacial, geográfico, histórico, etc, de uma determinada escola pública, o que pode influenciar a ausência (ou pouca presença) de docentes homens no espaço, sugerindo a importância de reflexões que tragam a perspectiva de docentes negros

no âmbito da Educação a partir de outras escolas, em diferentes contextos sociais. Desse modo, é importante a realização de análises em escolas mais periféricas, em que a presença de professores (homens e mulheres) negros seja mais expressiva. A análise acerca da ocupação de negros na docência é, portanto, um tema muito relevante para elucidação acerca de outras identidades presentes no âmbito escolar.

A invisibilidade do homem negro no espaço da escola foi representativa a partir da experiência de busca para realização da entrevista de um dos gari, considerando que os outros profissionais demonstraram dificuldade em saber, inclusive, se ele estava ou não presente na escola. Essa experiência da busca pelo gari, um jovem negro, marcada pela sua invisibilidade, sugere que os processos de colonização que subalternizaram esse grupo social ainda marcam a identidade do homem negro. Nessa perspectiva, o homem negro é visto como grupo social que não vale o investimento em educação, sobretudo porque estariam confinados ao desempenho de atividades braçais e com pouco status social, uma vez que as atividades intelectuais são reconhecidas como próprias dos homens brancos.

Contraditoriamente, mesmo a escola tendo como público majoritário crianças de famílias negras, em que referências identitárias dessas crianças se espelharão, considerando que no ambiente escolar seus semelhantes estão fora da sala de aula, na maioria das vezes em ocupações subalternizadas e, em alguns casos, invisibilizadas?

Nessa perspectiva, os professores homens brancos, por sua vez, podem estender um ideal de masculinidade hegemônica para as salas de aula, sendo mais rígidos e autoritários com os alunos, que em sua maioria são negros. Sendo assim, o fato dos meninos negros não se identificarem com esses professores, pode colaborar para a reprodução de um distanciamento dos homens negros da educação, tornando-os, portanto, mais vulnerabilizados. Desse modo, a “conta” desse distanciamento dos meninos negros do espaço da escola pode chegar “mais à frente”, sobretudo ao considerar que pessoas em situação de rua são majoritariamente homens negros, atrelando um tipo representativo de exercício da masculinidade desse público correspondente à transição e ocupação das ruas.

Dessa forma, as crianças (e seus familiares) podem ter como referência mais o gari da escola, poeta negro que estimula os alunos a estudar e que diz ser possível

chegar à universidade, do que o próprio professor branco que ensina conhecimento na sala de aula, uma vez que os alunos podem não sentir identificação com esse último. Não por acaso, alguns alunos chegam a chamar o gari de 55 anos de “pai”.

Na perspectiva da ocupação dos negros no espaço da escola, outro gari entrevistado enfatizou a importância de *respeitar quem está acima de você para ocupar algum lugar*. Essa fala sugere que a supervalorização do respeito pode ser uma forma encontrada por ele de “ocupar um lugar” e, portanto, sua posição de subalternidade. Assim, a preocupação do homem negro em relação a “ganhar o respeito” no ambiente escolar pode ser também uma forma de sobrevivência nesse espaço, afinal de contas, ele sabe (conscientemente ou não) que se não corresponder à posição de subalternidade que lhe cabe, pode ser vítima das “representações ameaçadoras” atribuídas ao homem negro. Por isso, ganhar a confiança das pessoas em determinados espaços é algo que o homem negro precisa construir fortemente para que não corra o risco de ser marcado e ameaçado por esses estereótipos e, conseqüentemente, excluído (ou banido).

Nesse sentido, vale destacar a postura diferenciada entre professores homens e os outros profissionais masculinos da escola, a exemplo do gari, em relação às professoras mulheres. Isso porque quando um dos gari demonstra respeito à autoridade delas, isso se contrapõe a certa desqualificação identificada no campo dos professores homens em relação às professoras mulheres. Embora possa haver distinções valorativas entre as ocupações de professor e gari, em que a primeira possui um status social superior à segunda, a dimensão racial parece ter influência no espaço escolar, uma vez que a postura de um homem negro em relação a uma mulher branca é oposta à postura de um homem branco em relação a essa mulher.

No caso do administrador escolar, considerando seu discurso “tradicional” em relação aos papéis de homens e mulheres na sociedade, esse profissional parece “performar” um ideal de masculinidade hegemônica, evidenciando certo orgulho de tais características, sobretudo diante das trabalhadoras mulheres, uma vez que não foi colocado nenhum conflito dele em relação aos outros profissionais homens. Aqui vale apontar também que, nessa perspectiva de reforço da divisão dos papéis de gênero por parte do administrador escolar, esse padrão associado a uma

masculinidade hegemônica se faz presente, sobretudo porque nele os homens devem combater os aspectos que os associem às mulheres. Isso sugere que nos campos profissionais mais feminilizados, tais quais as escolas, os homens estariam a depender do espaço ocupado, reforçando e reproduzindo características que remetem a uma masculinidade hegemônica, mesmo que haja uma hierarquia no que tange ao cargo profissional nesse ambiente escolar.

Mesmo assim, diferentemente dos professores homens brancos, cujos “paparicos” e “benesses” recebidos eram comuns em relação às colegas mulheres, os outros profissionais homens da escola não brancos (garis e administrador escolar) não obtinham tais privilégios. Desse modo, isso pode reforçar a perspectiva de que homens não brancos, embora tentem alcançar uma “masculinidade satisfatória”, não gozariam dos privilégios associados a uma masculinidade hegemônica.

Já no que se refere às mulheres profissionais da escola (a porteira e a auxiliar de coordenação) essas se autodeclararam “pardas” sem o constrangimento evidenciado no caso dos homens profissionais. Esse fato sugere que, ao contrário dos homens negros, que tentam “negociar” uma “masculinidade satisfatória” na busca (limitada) de alguns privilégios do patriarcado, as mulheres negras, por sofrerem a dominação tanto de raça quanto de gênero, representando a antítese da masculinidade e da branquitude, estariam mais “livres” para assumir a própria negritude, pois não possuem qualquer “ilusão” de “negociação” de privilégio com a supremacia branca.

Ainda no que se refere à perspectiva das mulheres profissionais não docentes, foi identificado que o cargo dessas mulheres necessitava de uma forte disposição física, uma vez que elas atuavam como “pau para toda obra” em relação às demandas vindas de toda a escola. Desse modo, mesmo estando readaptadas a novas funções, uma vez que as atuações anteriores causaram a elas limitações de saúde, essas profissionais continuaram a ser exigidas do ponto de vista da disposição física, reproduzindo a lógica patriarcal e racista que, ao contrário das mulheres brancas, não associa negras ao imaginário do “sexo frágil”.

Na visão dos profissionais da escola sobre os familiares que cuidam dos filhos, a “carga administrativa e mental” não foi identificada entre os homens que

cuidam das crianças, uma vez que, como identificado pela gestora A “*a mulher está sempre por trás, é a tutora de tudo*”. Nessa perspectiva, mesmo no caso das mães que trabalhavam fora e necessitavam de outras mulheres para a criação dos filhos (em muitos casos as avós), são elas as responsáveis, portanto, por toda a “carga administrativa e mental” da vida dos mesmos, evidenciando, desse modo, a importância do reconhecimento dessa carga (invisibilizada) enquanto trabalho doméstico não remunerado.

Nesse sentido, os homens parecem não se esforçar para incorporar essa “carga mental” relativa à vida dos filhos, parecendo estar, em muitos casos, “alheios” à vida escolar dos mesmos. Assim, o acompanhamento efetivo do aluno na escola bem como o diálogo dessa em relação à vida escolar da criança ficaria sob a responsabilidade das mulheres, pois os homens, mesmo presentes no âmbito escolar, não estariam acessíveis para tratar tais questões.

Ao mesmo tempo, também foi identificada, na visão dos profissionais da escola, uma supervalorização do homem quando esse assume o cuidado. Os profissionais parecem demonstrar grande admiração quando eles se apresentam como cuidadores, gerando uma comoção muito maior do que o cuidado (naturalizado) das mulheres. No entanto, os cuidados masculinos geraram também “surpresa” por parte desses profissionais da escola, podendo sugerir uma desconstrução do estereótipo do homem negro atrelado ao “mito do pai ausente”, que desqualifica esse grupo social na posição de chefes de família, não os associando ao ideal de paternidade. O “mito do pai ausente” cerca o imaginário de famílias negras, uma vez que essas são representadas exclusivamente por mulheres (sendo elas os pilares de sustentação dessas famílias) e crianças, contexto em que os homens são descritos, muitas vezes, como figuras ausentes, fracas e inconsistentes na vida dos filhos. A paternidade estaria destinada, portanto, aos homens brancos. Não por acaso, “o pai do ano” identificado na escola era um homem branco, evidenciando o lugar “especial” destinado à paternidade branca, além da admiração e “supervalorização” demonstrada pelos profissionais da escola em relação a esse homem. Conseqüentemente, os meninos negros e pobres são vistos como frutos de uma família problemática cuja representação da ausência paterna é pré-concebida o que, conseqüentemente, os torna “irrecuperáveis”. Assim, esses meninos são desencorajados e desestimulados em relação a outras

crianças, sendo vistos como um problema que não mereceria mais investimentos, incluindo aí o afetivo.

Nessa perspectiva, foi identificado pelos profissionais entrevistados, desconforto por parte dos familiares homens em relação às professoras brancas, e, também, uma intimidação dos mesmos em relação aos professores brancos. Essa questão sugere que a participação na vida escolar dos filhos de familiares homens (negros) poderia ser dificultada, dado o desconforto desses em relação às professoras (brancas), devido ao ambiente feminilizado da escola e a associação da prática docente às mulheres (brancas). Da mesma forma, a intimidação que os professores homens brancos geram em relação aos familiares negros sugere o efeito que a dimensão racial pode exercer no que tange à relação entre masculinidades subalternas e hegemônica.

Nesse sentido, os homens negros estariam ainda mais submissos às escolas, seja por essas terem em sua maioria professores brancos que reproduzem o conhecimento da branquitude patriarcal, seja pelo “mito do pai ausente” que demarca o homem negro, seja pela pouca memória acerca da paternidade negra considerando que essa só teria sido “reconhecida” com a abolição da escravatura, seja pela superexploração da mulher negra no que se refere ao trabalho doméstico (remunerado ou não), o que pode contribuir para a invisibilidade do homem negro no cuidado.

Desse modo, para além das exigências sociais para o exercício da paternidade na contemporaneidade (tal qual o prover, por exemplo), no caso dos homens negros, essas são ainda mais duras, uma vez que tanto eles quanto seus filhos estão em constante tensão, dado o racismo estrutural e o medo de morrer. Assim, a paternidade preta precisa ser evidenciada e pensada de forma coletiva e com condições promovidas pelo Estado e sociedade. Nesse sentido, referências positivas e saudáveis de paternidade negra são essenciais para a desconstrução da marcada relação entre masculinidade negra e violência, evidenciando o papel do homem no espaço doméstico familiar.

No que tange às entrevistas com os familiares homens que cuidavam dos filhos na escola, foi identificada uma maior projeção de estudos, e, conseqüentemente, ampliação de oportunidades de trabalho menos precarizadas,

mais associadas ao homem branco do que em relação aos homens negros entrevistados. Esse fato sugere que o fator classe, isoladamente, não consegue responder as razões que possibilitam maior ascensão social, via política social, dos homens brancos em relação aos não brancos. Nesse sentido, para além da dimensão de classe social, a dimensão racial da branquitude, seria um fator que pode colaborar não só para a possibilidade de um maior nível educacional de pessoas brancas pobres como também para maiores oportunidades de escolha. Isso sugere que os sistemas de proteção social devem estar atentos a outras formas de opressões imbricadas, para além da classe social, para que não sejam reproduzidas desigualdades sociais.

Os familiares homens negros, diferentemente dos profissionais, se autodeclararam negros, não demonstrando qualquer dificuldade ou constrangimento quanto à afirmação da negritude. Essa outra perspectiva encontrada no campo é relevante uma vez que “estar à margem” não pode ser visto apenas como um espaço de perda e privação, mas também de resistência e possibilidade de transformação dos discursos normativos e criação de novas identidades.

A dimensão geracional foi outro dado encontrado no campo no que tange ao trabalho do homem negro e sua dificuldade de inserção no mercado. Isso porque o homem mais velho entrevistado apresentava comorbidades de saúde mais relacionadas ao avançar da idade e, desse modo, considerando o fato de os homens negros estarem associados a atividades braças que exigem disposição física, sendo ele “não jovem”, portanto, estaria sem valor laboral, uma vez que já não possuiria o mesmo vigor físico para a realização de tais atividades. A ausência de vigor físico para o trabalho braçal identificada como uma das causas do desemprego do pai entrevistado, representaria um contraponto ao ideal atrelado ao homem negro, que desde criança aprende a corresponder às características subjetivas impostas pela raça, como o uso da força que o torna biologicamente apto para o trabalho braçal, necessário ao sustento da família, traço distintivo de masculinidade.

Nesse sentido, tornam-se muito relevantes análises acerca do envelhecimento de corpos negros, considerando o quanto tal perspectiva geracional pode ser ainda mais opressora, numa perspectiva interseccional, dado o

desprivilégio racial, sobretudo ao serem considerados os dados estatísticos que indicam uma evidência de mortalidade muito maior entre jovens negros. Assim, se ao homem negro é negada a vivência da juventude, é urgente pensar no envelhecimento negro, as disparidades e atravessamentos que cercam tal categoria.

Outro dado encontrado no campo refere-se a uma certa “vergonha” dos homens negros identificada no espaço da escola. O discurso respeitoso dos pais entrevistados em relação ao espaço escolar remete à ideia de como um homem negro deve se “comportar” em determinados ambientes para que possam “pertencer”. Desse modo, para que os corpos negros pertençam a determinados espaços, seria preciso uma certa “domesticação” dos corpos, ou seja, a incorporação subjetiva de sua submissão, evidenciando que diferença racial vem coincidir com uma diferença espacial. Isso sugere até onde o negro pode ir, e os possíveis riscos ao ultrapassar tais fronteiras. Assim, se o corpo negro não é visto como “merecedor de investimento”, isso pode colaborar para um distanciamento entre homens negros e educação. Além disso, o espaço mais feminilizado da escola pode intimidar a participação desses homens no âmbito escolar, pois eles teriam dificuldade em se assumirem como cuidadores (e serem reconhecidos como tal), mesmo que, em alguns casos, possam estar mais presentes no espaço doméstico do que as mães.

No entanto, uma das potencialidades que aparecerem em relação aos homens negros e cuidadores foi o fato de os mesmos possuírem referências de cuidados masculinos em suas infâncias. Sendo assim, a existência de tais referências masculinas positivas, sugerem, portanto, um maior envolvimento do homem negro na esfera doméstica familiar. Esse dado reflete a importância de referências de cuidados masculinos negros que desconstruam o “mito do pai ausente”, colaborando, portanto, para novas construções sociais acerca da família negra.

Aliada a essa questão, a visibilidade do homem negro no cuidado poderá contribuir para políticas sociais mais democráticas, pois quanto mais o homem negro alcança possibilidades via políticas públicas, maiores são as possibilidades de ascensão social e exercício da cidadania. Desse modo, quanto é importante considerar que a paternidade negra possui suas peculiaridades com desafios e medos específicos que a atravessam, distinguindo-se dos pais não pretos, como, por

exemplo, o medo constante da morte (a própria e a de seus filhos) pela violência do Estado.

Nessa perspectiva, o maior pertencimento do homem negro em vários âmbitos da educação é fundamental para que novas formas de conhecimento possam ser produzidas a partir da vivência do próprio negro. Se a força de trabalho negra é mais explorada, dada a herança da escravidão, sobretudo na perspectiva do corpo, isso pode ser um dos fatores que colaboram para que os negros tenham maior dificuldade de manutenção dos estudos, uma vez que o cansaço físico (e emocional) pode ser muito maior para os negros, o que, conseqüentemente, dificultaria uma maior ascensão e permanência no âmbito educacional. Desse modo, as políticas de educação devem estar atentas à dimensão racial, para além da de classe social, considerando que pobres negros teriam menos acesso e permanência no que tange aos espaços educacionais, dada a maior exploração na categoria trabalho, em relação aos brancos pobres.

Nesse sentido, o “fracasso” por não corresponder à característica de “provedor” associada ao ideal de masculinidade hegemônica, parece estar ligado também à ausência ou reduzida escolaridade. A educação, desse modo, seria um caminho para o homem negro de ascensão econômica e pertencimento social.

Nas falas dos pais entrevistados é possível identificar o reconhecimento dos mesmos em relação à importância do acolhimento social dado pela escola para as famílias atendidas. Essa questão remete à perspectiva da escola protetiva, que associa as políticas de escolarização ao acolhimento social, sugerindo, portanto, a ligação entre políticas educacionais e atendimento à pobreza, que torna a escola pública um importante instrumento de proteção à população pobre.

Embora a extensão da rede de cuidados a outras mulheres, especialmente as avós, aparente ser uma configuração contemporânea em diversas classes sociais, sobretudo dada a exploração da força de trabalho feminina, principalmente no que se refere à mulher negra e pobre, foi encontrado no campo um avô que exerce essa função, sugerindo novas configurações de cuidado masculino com a convivência de permanências e mudanças. Desse modo, para além das categorias de gênero, classe e raça, a dimensão geracional pode ser uma pista importante na investigação do cuidado e suas possíveis manifestações contemporâneas.

No que se refere aos homens nordestinos entrevistados, a baixa escolaridade, justificada pelo processo de migração para o Rio de Janeiro, e sua relação com o “trabalho duro” foram dimensões importantes de análise no que tange a esse grupo social. Nessa perspectiva, a visão de uma “vida dura” foi relatada na visão desses pais, que identificaram seus processos migratórios como uma forma de sobrevivência. Esse processo foi descrito como extremamente difícil, pois, embora eles tivessem a “expectativa” de que saindo de seus locais de origem teriam melhores condições de vida, a vivência de situações ainda mais adversas se impôs ao chegarem no Rio de Janeiro. No entanto, o “orgulho” de terem sobrevivido a tais adversidades através do “trabalho duro” também foi identificado entre eles, evidenciando o simbolismo do nordestino com “super” disposição e resistência para o trabalho. Além disso, se os migrantes vêm para as grandes cidades como forma de sobrevivência, não tendo, portanto, “mais o que perder”, eles estariam mais suscetíveis a serem explorados. A representação da identidade regional nordestina sob o olhar sulista é estereotipada, sobretudo se relacionada à motivação para tal migração em decorrência da dimensão econômica (considerando que nas áreas tidas como desenvolvidas a migração está relacionada ao aumento da demanda de trabalho pelo crescimento industrial) ou doméstica (desejo de se reunir novamente com outros membros da família que saíram de seu lugar de origem). Além disso, a própria linguagem, assim como características fisionômicas podem favorecer a exploração do povo nordestino nas regiões do Sul e Sudeste, favorecendo uma maior exploração desse grupo social e, conseqüentemente, a ideia de um não pertencimento à escola e às políticas de educação.

Nesse sentido, a baixa escolaridade dos pais nordestinos entrevistados decorrentes dos processos migratórios, reforça a ideia desse grupo identificado com a própria região, sendo, muitas vezes, representado por um sujeito rude, distanciado do ser humano e associado ao lado mais animalesco e instintivo de sobrevivência podendo estar, portanto, apartado das políticas de educação.

A distância em relação à família de origem nos processos de migração foi caracterizada pelos homens entrevistados como uma ausência de cuidados e, de certa forma, caracterizada por dor e abandono. Desse modo, a ideia de “vida dura” encontrada na fala dos pais nordestinos parece ser passada no cuidado com os filhos, a partir de uma tentativa de “amadurecimento precoce” e, conseqüentemente, certa

“negação da infância” como forma de sobrevivência. O processo de estereotipação envolto pela seca, a falta de terra e a separação da família pela migração são fatores que podem colaborar para a construção de uma narrativa que associa o povo nordestino ao “trabalho duro” e, portanto, às condições mais precarizadas de vida, podendo contribuir para distanciá-los da escola e das políticas de educação.

O fato de a escola possuir, em sua maioria, trabalhadoras e gestoras mulheres, pode, portanto, ser mais um fator que dificultaria envolvimento e interesse com as questões escolares dos filhos dos homens nordestinos. Desse modo, à medida em que a escola pode não representar a extensão de um modelo de masculinidade hegemônica para esse grupo, cuja formação identitária se baseia na representação de uma “supervirilidade” que tende a diminuir o feminino, isso pode ampliar o distanciamento entre nordestinos migrantes e educação.

Entretanto, embora o não pertencimento ao ambiente escolar tenha sido identificado em relação aos pais nordestinos da escola, a vontade de dar aos filhos o estudo que foi interrompido apareceu de maneira muito latente, evidenciando a importância de pesquisas que abordem o cuidado na perspectiva da migração.

Nesse sentido, assim como o homem negro é desumanizado e associado a sua animalização macrofálica, inversamente proporcional a sua inteligência, o “mito do “cabra-macho” também atrela o nordestino à “cabra da peste”, animal bem adaptado à natureza e à seca, e, portanto, resistente. Tais estereótipos podem distanciar esses grupos de homens da esfera “racionalizada” e “eurocentrada” da educação, e, conseqüentemente, de outros sistemas de proteção social. Desse modo, para alcançar uma “masculinidade satisfatória”, em que alguns grupos de homens “negociam” privilégios (limitados) com o patriarcado, essa se dará pela dominação dos homens sobre as mulheres, o que, conseqüentemente, pode gerar um abismo em relação à presença masculina em espaços feminilizados da proteção social, tal como as escolas. O “preço” da masculinidade satisfatória estaria em não reconhecer (ou admitir) a própria vulnerabilização, mesmo que, em muitos casos, os homens sejam reconhecidamente sujeitos de direitos que necessitam de proteção social, o que, portanto, pode reforçar o padrão hegemônico e, conseqüentemente, a invisibilidade desses homens, no que tange ao exercício da cidadania.

Além disso, o estereótipo da violência é outra característica associada a esses dois grupos de homens, relacionando-os a uma diversidade de características “pejorativas”. No caso do homem negro: criminoso, marginal, vagabundo, estuprador, irresponsável, bandido. Já no caso do homem nordestino: esperto, astuto, cômico, malandro, covarde. O estereótipo de violência atrelado a esses dois grupos de homens pode dificultar a relação desses com o cuidado do outro, restringindo e/ou contribuindo para a ausência e/ou participação dos homens de determinados espaços, ocultando caminhos a partir dos quais seja possível criar formas menos opressivas e mais humanas e democráticas de se tornarem homens, ampliando, portanto, uma visão mais igualitária de direitos no que tange à perspectiva de gênero.

No que tange ao campo de pesquisa, possíveis “amarras” em relação ao debate de gênero nas escolas podem estar relacionadas a uma forte dimensão religiosa das famílias, sugerindo dificuldade de abordagem por parte da escola, mesmo quando atravessada constantemente por manifestações relacionadas à temática. Assim, a resistência do público atendido em relação às discussões de gênero na escola pode dificultar que o tema faça parte do currículo pedagógico, uma vez que as famílias tendem a reprimir sua abordagem em sala de aula. Por isso, mesmo que intensamente atravessados pela temática, os professores se veem convocados a trabalhar com tais questões por conta própria, através de práticas pedagógicas pessoais, muitas vezes sem abordagem e metodologia adequadas e/ou apoio institucional por parte da escola. Desse modo, os assuntos de gênero acabam se dando na troca informal entre os professores, sem que haja uma diretriz político-pedagógica para “tratamento” do tema em sala de aula.

Ao mesmo tempo, embora os alunos demonstrem interesse na temática, ele pode estar restrito ao espaço da escola, uma vez que, muitas vezes, eles se sentem impedidos de falar sobre isso no âmbito familiar. Se a discussão de gênero, em muitos casos, é um assunto “mal” dito no âmbito escolar ou, até de certa forma, restrito ao tratamento pessoal do professor que for atravessado pela temática, isso pode reforçar desigualdades de gênero.

A investigação acerca de algumas expressões da questão social aprofundadas neste estudo, em especial no que se refere às categorias imbricadas

de classe, gênero, raça e origem, e seus atravessamentos presentes no âmbito da escola pública, lançaram diferentes olhares frente às desigualdades sociais e, também, possibilidades de identidades emancipatórias. Os impasses e dificuldades escolares que se apresentam a partir dos reflexos da questão social que perpassam o cotidiano escolar, são de suma importância para o Serviço Social, uma vez que o debate aqui elencado pode favorecer ações na escola e na comunidade, podendo contribuir de forma intersetorial e multidisciplinar nos enfrentamentos das demandas sociais presentes no âmbito escolar, colaborando, desse modo, para uma melhor análise da realidade social dos alunos e de suas famílias. Além disso, as reflexões aqui apresentadas ampliam a teia articulatória para intervenção social entre diferentes setores, favorecendo os laços entre comunidade e escola para, assim, promover ações que colaborem em práticas de inclusão social e na emancipação e formação dos alunos e suas famílias, como o direito à educação, bem como o direito ao acesso e permanência na escola como forma de promoção da cidadania.

Por fim, a articulação entre gênero, políticas de educação e proteção social pode ser expressamente rica para questionamentos de modelos e discursos normativos, evidenciando novas identidades que desconstruam subjetividades marcadas pelo pensamento colonial, fomentando, desse modo, outras possibilidades de ser homem (e ser mulher) para a construção da cidadania e a efetivação de direitos.

6. Referências

ADORNO, Sergio. **A violência na sociedade brasileira: um painel inconcluso em uma democracia não consolidada**. In: Revista Sociedade e Estado, vol. X, nº2, 1995.

_____. **Discriminação racial e justiça criminal em São Paulo**. Congresso Mundial de Sociologia. São Paulo: NEV-USP, 1995.

AGENOR T. **Tendências normativas da SNAS/MC para o SUAS na pandemia da Covid-19**. In: Sposati A, organizador. SUAS e proteção social na pandemia covid-19. São Carlos: Pedro & João Editores; 2020. p. 70-82.

ALBUQUERQUE Júnior, Durval Muniz de. **“Quem é froxo não se mete”**. **Violência e masculinidade como elementos constitutivos da imagem do nordestino**. Proj. História, São Paulo (19), nov, 1999.

_____. **Nordestino: uma invenção do falo – uma história do gênero masculino (Nordeste 1920/1940)**. Maceió: Edições Catavento, 2003.

_____. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar** {livro eletrônico}: as fronteiras da discórdia / Durval Muniz de Albuquerque Júnior. –1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2017;

_____. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. São Paulo: Cortez, 2007.

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. Niterói, 2004. 277f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

_____. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ALMEIDA, Miguel Vale. **Gênero, masculinidade e poder. Revendo um caso do sul de Portugal**. Anuário Antropológico, 95,1996.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

ANJOS, Ismael dos. **Paternidades negras diversas: a interseccionalidade como premissa**. In: Primeiro relatório sobre as paternidades negras no Brasil. Instituto Promundo – Brasília, DF: Instituto Pro mundo, 2021.

ANTOINE, Edwige Rude. **A ruptura intergeracional em situação migratória**. Questão de autoridade, olhar dos filhos sobre seu pai e sobre a paternidade. Psicol. rev. (Belo Horizonte) vol.15 no.2 Belo Horizonte ago. 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. Ed Boitempo, 2ed, São Paulo, 2009.

ATLAS DE VIOLÊNCIA, org. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA; **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo, 2019;

BALDIN, Nelma, MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. **Snowball (Bola de Neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária**. X Congresso Nacional de Educação. PUC-PR, 2011

BALLESTIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº 11. Brasília, 2013.

BALTAR, Humberto; RAMOS, Luciano. **Paternidades negras e educação**. Primeiro relatório sobre as paternidades negras no Brasil. Instituto Promundo – Brasília, DF: Instituto Pro mundo, 2021.

BARBOSA, Ana Paula Tatagiba. **Há guardas nas fronteiras: discursos e relações de poder na resistência ao trabalho masculino na educação da infância**. Tese de doutorado, Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2012.

BARBOSA, Daguimar de Oliveira. FREITAS, Rita de Cássia Santos. **A Invisibilidade dos homens na Proteção Social Básica: um debate sobre gêneros e Masculinidades**. OPIS, Catalão, v. 13, n.2, 2013.

BARBOSA, Daguimar de Oliveira. **Masculinidades, gênero e pobreza: o lugar dos homens e do masculino na Proteção Social Básica de Niterói/RJ, 2013**. Dissertação de Mestrado do Programa de Política Social da Universidade Federal Fluminense - UFF, Niterói/RJ, 2013.

BARKER, Gary. **Trabalho não é tudo, mas é quase tudo: homens, desemprego e justiça social em Políticas Públicas**. In: MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge; AZEVEDO, Mariana; BRASILINO, Jullyane. (orgs.) **Homens e Masculinidades: Práticas de Intimidade e Políticas Públicas**. Instituto PAPAI, Recife, 2010.

BARRETO, Aldeir de Oliveira. **Masculinidade negra em debate: É possível pensar uma masculinidade negra feminista?** Revista de história. UFBA, Anais da Jornada de História da UFBA, 2022.

BATISTA, Luis Eduardo. **Masculinidade, raça/cor e saúde**. Ciênc. saúde coletiva 10 (1)• Mar 2005.

BECSI, Alexandre Thiesen. **Pandemia e o Direito à Educação: uma análise acerca dos impactos da pandemia de Covid-19 e dos desafios impostos aos gestores públicos na área de educação no Brasil**. Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Direito do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Direito. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2021.

BIROLI, F. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Editora Boitempo, 2018

BIROLI, Flávia. MIGUEL, Luis Felipe. **Gênero, Raça, Classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades**. *MEDIAÇÕES*, LONDRINA, V. 20 N. 2, P. 27-55, JUL./DEZ. 2015

BOFF, Leonardo. **Ressonâncias do cuidado**. In: Saber cuidar. Ética do humano – Compaixão pela terra. Petrópolis, RJ 1999.

BOSCHETTI, I. **A insidiosa corrosão dos sistemas de proteção social europeus**. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 112, p. 754-803, out/dez. 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRAH, Avtar. **“Diferença, diversidade, diferenciação”**. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 1, n. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006.

BRASIL. **Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Diário Oficial da União 2009.

_____. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

CAMPOS, Adrelino de Oliveira. **As questões étnico-raciais no contexto da segregação socioespacial na produção do espaço urbano brasileiro: Algumas considerações teórico metodológicas**. In: Santos, Renato Emerson (Org), *Questões urbanas e racismo*. Petrópolis, ABPN, 2012.

CAMPOS, Daniel de Souza; CAVALCANTI, Ludmila Fontenele; NASCIMENTO, Marco Antonio Ferreira. **Homens e Proteção Social: desafios para a Política Nacional de Assistência Social**. In: *O Social em Questão - Ano XXII - nº 43 - Jan a Abr/2019*.

CARLOTO, Cássia Maria, MARIANO, Silvana. **A família e o foco nas mulheres na política de assistência social**. *Rev. Sociedade em Debate*, Pelotas, 2008;

CARLOTO, Cássia Maria. **Gênero, políticas públicas e centralidade na família**. *Revista Serviço Social e Sociedade*, nº 86, São Paulo: Cortez, 2006.

CARNEIRO, Sueli. **“Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero”**. In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Orgs.). Racismos contemporâneos Rio de Janeiro: Takano, 2003. p. 49-58.

_____. **Mulheres em movimento**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 17, n. 49, 2003

CARVALHO, Marília Pinto. **Gênero e política educacional em tempo de incerteza**. 2000.

_____. **Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações**. Revista Brasileira de Educação, n.2, Mai/Jun/Jul/Ago, 1996.

CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. In: ---. Tradução de Iraci D. Peleti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CECCHETTO, Fátima Regina. **Violência e estilos de masculinidades**. Fatima Regina Cecchetto – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COLLIERE, M. F. **Promover a vida – Da prática das mulheres de virtude aos cuidados de enfermagem**. Tradução Maria Leonor Abecasis. Lisboa: Sindicato dos enfermeiros Portugueses, 1989.

COLLINS, Patricia Hill. **“Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro”**. In: JABARDO, Mercedes (Ed.). Feminismos negros: una antología. Madrid: Traficantes de Sueños, 2012.

_____. **Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment**. New York: Routledge, 2009.

_____. **Intersectionality’s definitional dilemmas**. Annual Review of Sociology, Palo Alto, n. 41, p. 1-20, 2015.

CONNELL, Robert W; MESSERSCHMIDT, James W. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito**. Estudos Feministas, Florianópolis, 2013.

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

CONSTITUIÇÃO (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal; 1988.

COSTA, Sueli Gomes. **Signos em Transformação: a dialética de uma cultura profissional**. In: ---. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Proteção social, maternidade transferida e lutas pela saúde reprodutiva.** Estudos Feministas, Florianópolis/SC, 2002.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o Encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** Revista Estudos Feministas, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 171-187, 2002.

_____. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** Revista estudos Feministas, Ano 10, 2002; Paulo: Cortez, 2006;

DAMERGIAN, Sueli. **Migração e referenciais identificatórios: linguagem e preconceito.** Psicol. USP, v.20 n.2. São Paulo, jun.2009.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DETONI, Priscila Pavan. **A produção performativa do gênero nas práticas da Assistência Social.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Psicologia Social e institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

DUBET FRANÇOIS. **Democratização escolar e justiça da escola.** Educação, 33(3), 381–394, 2008.

ESPING-ANDERSEN, G. **As três economias políticas do welfare state.** Lua Nova. São Paulo (SP), n. 24, p. 85-116, 199.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. **Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global.** Quaestio: Revista de estudos em educação, Sorocaba, v. 7, n. 2, p. 1-15, nov. 2005.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Desafios de cuidar em Serviço Social: uma perspectiva crítica.** Rev. Kátal, v.16, Florianópolis, 2013.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira, 1 ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Márcia Ondina Ferreira. **Mulheres e homens em sindicato docente: um estudo de caso.** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004

FREITAS, Rita de Cássia Santos, BRAGA, Cenira Duarte, BARROS, Nívia Valença. **Política Social, famílias e gênero – temas em discussão.** Argumentum, Vitória (ES), v. 4, nº. 2, 2012. FREITAS, Waglânia de Mendonça Faustino, SILVA, Ana Teresa Medeiros Cavalcante, COELHO, Edméia de Almeida Cardoso, GUEDES, Rebeca Nunes, LUCENA, Kerly Dayana Tavares & COSTA, Ana Paula Teixeira. **Paternidade: responsabilidade social do homem no papel de provedor.** Rev. de saúde pública, São Paulo, 2009.

GAMA, A. de S. **Trabalho, família e gênero: impactos dos direitos do trabalho e educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2014.

GANDARA, M., E LOPES, M. **Cuidar em enfermagem. Uma novidade?** Revista Enfermagem em foco, 1993.

GIACOMINI, Sonia Maria. **A alma da festa: família, etnicidade e projetos num clube social da Zona Norte do Rio de Janeiro o Renascença Clube.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2006.

GIACOMINI, Sônia. **Aprendendo a ser mulata: um estudo sobre a identidade da mulata profissional.** In: COSTA, Albertina; Brusichini, Cristina (Orgs.). Entre a virtude e o pecado. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. São Paulo, 1992;

GOLDANI, A. M. **As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação.** Cadernos PAGU. Campinas (SP): IFCH/UNICAMP, n. 1, p. 67-110, 199

GOLDBERG, Theo David. **In/visibility and super/vision: Fanon on race, veils, and discourses of resistance.** In: Lewis Gordon, T. Denean Sharpley-Whiting and Renée T. White (eds.). Fanon: a critical reader. Oxford/Cambridge: Blackwell Publisher, 1996.

GOMES, Romeu et al. **Por que os homens buscam menos os serviços de saúde do que as mulheres? As explicações de homens com baixa escolaridade e homens com ensino superior.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 23(3): 565-574, mar, 2007.

GOMES, Romeu. **Relatório final de pesquisa: Os cuidados masculinos voltados para a saúde sexual, a reprodução e a paternidade a partir da perspectiva relacional de gênero.** Romeu Gomes; subcoordenadora, Lidianne Vianna Albernaz; colaborador, Daniel de Souza Campos. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, 2016.

GONZA, Editha Lisbet Julca. **Interseccionalidades e campos de possibilidades no imediato da vida e perspectivas de futuro.** Revista Pegada – vol. 20. n.1, 2019.

GONZALES, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, Brasília, p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GOUVEIA, Raquel. **Mulheres negras, sofrimento e cuidado colonial.** Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

GUIMARÃES, Nadya Araujo; HIRATA, Helena Sumiko; SUGITA, Kurumi. **Cuidado e cuidadoras: o trabalho de care no Brasil, França e Japão.** Sociol. Antropol. [conecta-dos], vol. 1, n. 1, 2011, p. 151-180.

HIRATA, H.; GUIMARÃES, N. A. **Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care.** São Paulo: Atlas, 2012.

HIRATA, Helena. **Teorias e práticas do care: estado sucinto da arte, dados de pesquisa e pontos de debate**. In: Cuidado, trabalho e autonomia das mulheres. São Paulo: SOF, 2010.

HONÓRIO, Maria das Dores. **Cachaceiro e raparigueiro, desmantelado e largadão! Uma contribuição aos estudos sobre homens e masculinidades na região Nordeste do Brasil**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Araraquara, SP, 2012.

hooks, Bell. **“Mulheres negras: moldando a teoria feminista”**. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, v. 1, n. 16, p. 193-210, jan./abr. 2015.

_____. **Feminist theory: from margin to center**. Boston: South End Press, 1984.

_____. **Não sou eu uma mulher: Mulheres negras e feminismo**. Tradução livre. Plataforma Gue-to, janeiro 2014, p.74.

IAMAMOTO, Marilda. **Serviço social em tempo de Capital Fetiche**. Capital financeiro, trabalho e questão social. SP: Cortez, 2010.

IANNI, Octavio. **A questão social**. Revista USP, 1989.

JACCOUD, Luciana. **Pobres, pobreza e cidadania: os desafios recentes da proteção social**. In: IPEA, textos para discussão, n. 1372, 2009.

KERGOAT, D. **Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo**. In: Dicionário Crítico Feminista. Helena Hirata, Françoise Laborie, Héléne Le Doaré e Danièle Senoter (orgs.), editora UNESP, 2009.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo**. Rio de Janeiro, Cogobó, 2019.

LAPLANTINE, François. **A Descrição etnográfica**. Terceira Margem: SP, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

_____. **Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural**. Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 816–840, 2020.

_____. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 38, 2012.

LIMA, Daniel Costa. RAMOS, Luciano. SANTOS, Elvia Cristina Silva. **Paternidades negras: Desafios e Panoramas. Primeiro relatório sobre as paternidades negras no Brasil.** Instituto Promundo – Brasília, DF: Instituto Promundo, 2021.

LIRIO, F. C. **Educação e violência sexual: fragilidades da rede de proteção.** In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói.

LOBO, Julio César. **Cultura Nordestina, sociedade carioca (Representações de migrante nordestinos na chanchada, 1952- 1961).** SOCIEDADE E CULTURA, V. 9, N. 1, JAN./JUN. 2006, p. 161-172.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, educação e história: construção e desconstrução.** In: **Educação e realidade.** Porto Alegre, v. 20, n.2, p.101-132, jul./dez. 1995.

_____. **Gênero, sexualidade e educação.** 14. Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

_____. **Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero.** Proj. História, São Paulo, 1994.

LYRA, J. et al. **Homens e cuidado: uma outra família?** In: ACOSTA, A.R.; VITALE, M.A.F. (Org.). **Famílias: redes, laços e políticas públicas.** 3 ed. São Paulo: Cortez; IEE/PUC/SP, 2007.

LYRA, Jorge et al. **Homens e cuidado: uma outra família.** **Famílias: redes, laços e políticas públicas** (org. ACOSTA, A. R. e VITALE, M. A. F.), São Paulo: IEE/PUC, 2003.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Transdisciplinaridade e decolonialidade.** Revista Sociedade e Estado – volume 31, Número 1, janeiro/abril 2016.

MAROUN, Natalia. FREITAS. Rita de Cássia. **A “divina” arte do cuidar e um desafio: os cuidados masculinos na família.** 2º Encontro internacional de Política Social e 9º Encontro Nacional de Política Social. Vitória - ES, 2014.

MAROUN, Natalia. **Homens e masculinidades na perspectiva do cuidado: o desafio da ótica de gênero na proteção social.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal Fluminense – UFF. Niterói, 2015.

MARTINEZ BOOM, Alberto. **De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina.** Barcelona: Anthropos Editorial; Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2004.

MARTINS, E. B. C. **Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania.** São Paulo: Editora Unesp, 2012. 271 p.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge da Fonseca; LEÃO, Luciana Souza; LIMA, Daniel Costa; SANTOS, Breno. **Homens jovens no contexto do cuidado: leituras a partir da paternidade na adolescência**. In: Adorno R, Alvarenga A, Vasconcelos MP, organizadores. *Jovens, trajetória, masculinidades e direitos*. Edusp, São Paulo, 2008.

MESQUITA, A. P. de; MONTEIRO, M. O. S. **O Patriarcado e os desafios para o Serviço Social**. In: Encontro Nacional de Pesquisadoras(es) em Serviço Social: Formação e Trabalho Profissional: reafirmando as diretrizes curriculares da ABEPSS, XV, 2016, Ribeirão Preto. Anais. Ribeirão Preto: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), 2016.

MESQUITA, Adriana de Almeida. **Proteção social na alta vulnerabilidade: o caso das famílias monoparentais femininas em análise**. Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Política Públicas, Desenvolvimento e Estratégia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro -UFRJ Rio de Janeiro, 2012

_____. **Proteção social na alta vulnerabilidade: o caso das famílias monoparentais femininas em análise**. Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Política Públicas, Desenvolvimento e Estratégia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ Rio de Janeiro, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIOTO, R.C. T. **Política Social e trabalho familiar: questões emergentes no debate contemporâneo**. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 124, p. 699-720, out./dez. 2015.

MISSE, Michel. **Crime, sujeito e sujeição criminal: aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria bandido**. Lua Nova, São Paulo, 2010.

MOCELIN, Cassia Engres. **Assistência estudantil como política de proteção social: uma possibilidade de seguridade social ampliada e intersetorial**. *Rev. O Social em Questão - Ano XXII - nº 45 - Set a Dez/2019*.

MONTEIRO, Simone; CECCHETTO, Fátima. **Discriminação, cor/raça e masculinidade no âmbito da saúde: contribuições da pesquisa social**. In: GOMES, R., org. *Saúde do homem em debate* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2011.

MORAES, Patrícia Maccarini. **O debate entre proteção social e Educação: Demanda, conceitos e problematizações**. In: *Proteção Social em tempos de crise* v. 8 n. 39, 2021.

MOTA JÚNIOR, Willian Pessoa da.; MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

MOTT, Maria Lucia. **Estudos biográficos e filantropia: uma reflexão a partir da trajetória de Pérola Byington.** Revista Gênero, v3, n2, Niterói: EDUFF, 2003.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **O trabalho duplicado. a divisão sexual no trabalho e na reprodução: um estudo das trabalhadoras do telemarketing.** São Paulo: Expressão Popular, 2006.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Anita Loureiro. **Mulheres e ação política: lutas feministas pelo direito à cidade.** In Revista PerCursos, v. 19, n. 40, 2018.

OLIVEIRA, Fabio A G; ASSUMPÇÃO, Ana Paula; AMARAL F Z. **O masculinismo como uma estratégia de invasão: um ensaio crítico.** In: Masculinidades Plurais. Revista O Social em Questão - Ano XXVI - nº 55 - Jan a Abr/2023.

OLIVEIRA. Antonio Carlos. **Abuso Sexual Intrafamiliar de Crianças e Ruptura do Segredo: consequências para as famílias.** 233f. Tese (Doutorado) – Departamento de Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA. Antonio Carlos: RIBEIRO. Thamires da Silva. **Mulheres Negras na provisão e distribuição dos cuidados no Brasil.** In: Saúde da População Negra em tempos de Pandemia. Revista Praia Vermelha, periódico científico do programa de pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, v.32 n.2 Jul-Dez/2022.

PASSOS, Raquel G. **“De escravas a cuidadoras”: invisibilidade e subalternidade das mulheres negras na política de saúde mental brasileira.** O Social em Questão - Ano XX - nº 38 - Mai a Ago/2017.

PASTORINI, Alejandra. **A categoria “questão social” em debate.** – 2.ed - São Paulo, Cortez, 2007.

_____. **Enfrentamento da pobreza e assistencialização da proteção social no Brasil.** In: Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas – II Jornada internacional de Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão – UFMJ, 2005.

PASTORINI, Alejandra. MARTINEZ, Inés. **Tendências das mudanças de proteção social no Brasil e no Uruguai: a centralidade das redes mínimas na América Latina.** R. Katál. Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 59-67, 2014.

PEREIRA, Potyara Amazonaida. **Política social: temas e questões.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Necessidades humanas. Subsídios à crítica dos mínimos sociais.** Rio de Janeiro: Cortez, 2006.

PERROT, Michelle. **“Sair”, História das Mulheres no Ocidente.** (org: Michelle Perrot e Georges Duby), Porto: Ed. Afrontamento; São Paulo: Ebradil, 1999.

_____. **Os excluídos da história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PORFÍRIO, Tamis. **In: Primeiro relatório sobre as paternidades negras no Brasil.** [livro eletrônico] / Instituto Promundo. – Brasília, DF: Instituto Promundo, 2021.

_____. **Masculinidades e paternidades negras: os desafios de ser homem negro no Brasil.** In: Primeiro relatório sobre as paternidades negras no Brasil [livro eletrônico] / Instituto Promundo. – Brasília, DF: Instituto Promundo, 2021.

RAMOS, Luciano. **Colocar comida na mesa: a subalternidade material do homem/pai negro.** In: Paternidades negras em pauta – desafios e perspectivas. Primeiro relatório sobre as paternidades negras no Brasil. Instituto Promundo – Brasília, DF: Instituto Pro mundo, 2021.

RIBEIRO, Thamires da Silva. **Mulheres negras na encruzilhada do cuidado: estudo sobre trabalho de cuidado e doméstico não remunerado.** Rio de Janeiro. Tese defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC-Rio, 2023.

RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco (orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** São Paulo: Cortez editora; Rio de Janeiro: CIESPI/PUC-Rio, 2011.

ROMEU GOMES, Antonio Auguto Moura da Silva. **Cuidado em Saúde e mulheres negras: notas sobre colonialidade, re-existência e conquistas.** Ciênc. saúde coletiva 28 (09). Set, 2023.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Ariele Soares dos. **De homem perigoso a príncipe negro: um breve paralelo entre ficções dos séculos XIX e XXI.** Revista Literafro Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG., 2020.

SANTOS, Elvira Cristina Silva; RAMOS, Luciano. **Paternidades negras e primeira infância.** Primeiro relatório sobre as paternidades negras no Brasil. Instituto Promundo – Brasília, DF: Instituto Pro mundo, 2021.

SANTOS, Josiane Soares. **Particularidades da “Questão Social” no capitalismo brasileiro.** Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Escola de Serviço Social da UFRJ, 2008.

SANTOS, Wanderley Guilherme. **Cidadania e justiça. A política social na ordem brasileira.** Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SARTI, Cynthia Andersen. **Famílias enredadas**. In: ACOSTA, A. R; VITALLE, M. A. F. (orgs.). Família, Laços e Políticas Públicas. 2ª ed. São Paulo: Cortez, p. 31-48, 2005.

_____. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. 3a ed. São Paulo: Cortez. 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. Em aberto, Brasília, n. 22, jul./ago. 1984.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12, n 34 jan/abr. 2017, p. 152 - 165.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. São Paulo, 1995.

SEFFNER, Fernando; XAVIER. Antonio Jeferson Barreto. **Infâncias, cultura escolar na roça e docência masculina**. In: Masculinidades Plurais. Revista O Social em Questão - Ano XXVI - nº 55 - Jan a Abr/2023.

SEPARAVICH, Marco Antonio; CANESQUI, Ana Maria. **Masculinidades e cuidados de saúde nos processos de envelhecimento e saúde-doença entre homens trabalhadores de Campinas/SP, Brasil**. Revista Saúde soc. 29 (2) 30 Abr, 2020.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço. **“Se der mole... eu passo o rodo”**: quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça invadem o cotidiano escolar. Revista Café com Sociologia, Maceió, v.6, n.1, 2017.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; BORGES, Leandroda Conceição. **Adolescentes Negros Moradores das Periferias Urbanas do Rio de Janeiro: entre Escola, Gênero, Masculinidades, Raça, Violência e Vivências**. Revista Latino Americana de Geografia e Gênero, v. 9, n. 1, p. 321, 2018.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; BRITO, Leandro Teófilo. **Masculinidades performativas no contexto escolar: entre regulações, tensões e subversões**. Áskesis | v.7 | n.1 | janeiro/junho – 2018.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; CAMILO, Valdelir. **Atenção!!! Homens trabalhando: um olhar sobre masculinidades negras na pornografia gay hardcore brasileira**. In: Masculinidades Plurais. Revista O Social em Questão - Ano XXVI - nº 55 - Jan a Abr/2023.

SILVA, Edleuza Oliveira; SANTOS Lígia Amparo; SOARES, Micheli Dantas. **Alimentação escolar e constituição de identidades dos escolares: da merenda para pobres ao direito à alimentação**. Cad. Saúde Pública, 34, (4). 2018.

SIQUEIRA, Saulo Aguiar. **Rio Comprido: Lugar, memória e identidade**. Monografia apresentada ao Instituto de Geografia da UERJ, 2013.

SORJ, Bila. **Arenas de cuidado nas interseções entre gênero e classe social no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, vol. 43, nº 149, 2013.

_____. **Socialização do cuidado e desigualdades sociais**. Tempo Social, Revista de sociologia da USP, v. 26, nº 1, São Paulo, 2014.

SOUZA, H. R. da C. **Homens negros intelectuais: paradoxos e potências**. Justificando direito: mentes inquietas pensam direito. São Paulo, 30 out. 2017.

SOUZA, Ralf. **As representações do homem negro e suas consequências**. Revista Fórum identidades, ano3, v.6, 2009.

SOUZA, Ralf. **Falomaquia: homens negros e brancos e a luta pelo prestígio da masculinidade em uma sociedade ocidental**. Antropolítica, Niterói (RJ): n.34, 2013.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte, UFMG, 2014.

SPOSATI, Aldaíza. **Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes**. In: Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil. --- Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, UNESCO, 2009.

_____. **Proteção social e seguridade social no Brasil: pautas para o trabalho do assistente social**. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 116, p. 652-674, out/dez. 2013.

_____. **SUAS e proteção social na pandemia covid-19**. São Carlos: Pedro & João Editores; 2020.

TAMBARA, Elomar. **Profissionalização, escola normal feminização e feminilização: magistério Sul-Rio-Grandense de instrução pública -1880/1935**. In: HYPOLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas; GARCIA, Maria Manuela (Orgs.). Trabalho docente: formação e identidades. Pelotas: Seiva, 2002.

TAYLOR, Alice. **Um estudo de caso sobre homens que se envolvem em papéis de cuidado**. In: Homens que cuidam: Um estudo qualitativo multipaís sobre homens em papéis não tradicionais de cuidado (org. Instituto Promundo e o Internacional Center for research on Women), 2012.

TELLES, Antonia Marlene Vilaca. **A presença da mulher no contexto da história da educação**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

THURLER, Ana Liesi. **Migrações nacionais, gênero e relações sociais de dominação**. Dimensões, vol. 26, 2011, p. 205-222. ISSN: 2179-8869.

TORRALBA, F. R. **Antropologia do Cuidar**. Organização literária e apresentação de Vera Regina Waldow. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRONTO, Joan. **Assistência democrática e democracias assistenciais**. Rev. Sociedade e Estado, Brasília, v. 22, n.º 2, 2007.

VASCONCELOS, Lelia Mendes; VELASQUES, Ana Beatriz Araujo; SILVA, Diana Scabelo da Costa Pereira da; BARROS, Flávia de. **As transformações geradas pelos acessos à cidade**. Seminários de História da Cidade e do Urbanismo, v.7, n.º 2, 2002.

VEIGA, Lucas. **“Além de preto é gay: as diásporas da bixa preta. In: Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades**. RESTIER, Henrique. DDE SOUZA, Rolf Malungo. (ORGS). 1ª edição. São Paulo, 2019.

VIANNA, Cláudia. **A produção acadêmica sobre organização docente: ação coletiva e relações de gênero**. Educação & Sociedade, dez. 2001, n. 77, 2001.

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

VON DENTZ, Marta. **As tendências da proteção social na interface Serviço Social e educação escolarizada: análise crítica da produção acadêmica**. 2019. Doutorado em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

_____. **Proteção social nas políticas de escolarização: algumas digressões teórico-política**. Rev. Bras. Educ. 27, 2022.

WELZER-LANG, Daniel. **A Construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia**. Revista Estudos Feministas, 2001.

WERNECK, Jurema. **Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo**. Revista da ABPN, Rio de Janeiro.

YASBEK, Maria Carmelita. **Serviço Social e Pobreza**. Rev. Katál. Florianópolis v. 13 n. 2, 2010.

_____. **Classes Subalternas e Assistência Social**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Anexos



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Sra. Coordenadora da E / 1ª CRE

Autorizamos a prorrogação do Projeto de Pesquisa Acadêmica de **Natalia Maroun**, Doutoranda do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, processo nº **07/000.858/2022**, denominado: **"PEQUENOS HOMENS", TENSÕES E POTENCIALIDADES? MASCULINIDADES, CUIDADOS E INTERSECCIONALIDADE NA PERSPECTIVADA PROTEÇÃO SOCIAL**, de acordo com o Parecer Favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro PUC - Rio e da equipe da E/SUBAIR/CAGE/GPE/NIAP.

O presente trabalho tem por objetivo "analisar a partir de uma perspectiva interseccional, experiências de cuidados com os filhos vivenciados por homens em uma instituição de Educação Básica do bairro do Rio Comprido - RJ".

A pesquisadora fará uso de entrevista semiestruturada remota e presencial e gravação, fotografia e/ou filmagem remota e presencial na [REDACTED] [REDACTED]¹⁶

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina da UE e a divulgar os resultados a Subsecretaria de Ensino, conforme a Portaria E/SUBE nº 712022.

A pesquisa terá validade até julho de 2023 e este documento deverá ser entregue na 1ª CRE.

Rio de Janeiro, 26 de janeiro de 2023.

¹⁶ O nome da escola foi retirado para reiterar o anonimato dos participantes da pesquisa.



CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio

Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 059/2021 - Protocolo 56/2021 À Distância (Pibid)

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

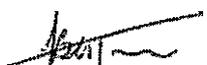
Título: "Pequenos homens", tensões e potencialidades? Masculinidades, cuidados e interseccionalidade na perspectiva da proteção social (Departamento de Serviço Social da PUC-Rio) **Autora:** Natalia Maroun (Doutoranda do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio)

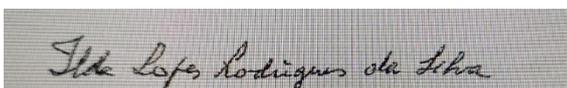
Orientador: Antonio Carlos de Oliveira (Professor do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio)

Apresentação: Pesquisa qualitativa e etnográfica que visa analisar a partir de uma perspectiva interseccional, experiências de cuidados com os filhos vivenciados por homens em uma escola pública de Educação Básica, situada na zona central do município do Rio de Janeiro. Abrangerá homens pais das crianças matriculadas e os profissionais (diretora, técnica de enfermagem, professora e auxiliar de professora) da referida escola. Prevê desenvolver observação e aplicar entrevista semi-estruturada (presencial se for possível ou virtual devido a permanência da pandemia da COVID-19). A escolha dos pais a serem entrevistados se dará por indicação das (dos) profissionais, que apontarem os homens considerados cuidadores por elas (eles) no âmbito escolar, sendo que outros podem ser indicados pela técnica Bola de Neve (Snowball Sampling).

Aspectos éticos: O projeto e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. Os Termos expõem com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garantem o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados. Informam sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Aprovado


Prof. José Ricardo Bergmann
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio


Prof^a Ilda Lopes Rodrigues da Silva
Coordenadora da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 21 de agosto de 2021

Apêndices

Apêndice A - Ficha de identificação para os homens que acompanham a vida escolar dos filhos

Nome:

Idade:

Escolaridade:

Profissão/ocupação:

Religião:

Renda aproximada:

Raça/cor (autodeclarada):

Local de nascimento:

Local em que reside. Há quanto tempo?

Reside na cidade do Rio de Janeiro? Até que idade viveu no estado de origem?

Mantém relação com os familiares de seu estado de origem?

Possui filhos? Quantos? Respectivas idades:

Com quem reside?

Tem companheira (o)? Há quanto tempo?

Apêndice B - Roteiro de entrevistas a serem realizadas com os homens que acompanham a vida escolar dos filhos

Em relação ao espaço:

- Como você acha que é recebido na escola?
- Como você vê este espaço?
- Quais dificuldades você encontra para ser atendido pela escola? E facilidades?
- O que você acha dos profissionais que trabalham neste espaço?
- Por que você frequenta o espaço da escola?
- Você acha que este é um local para os pais homens frequentarem? Por quê?

Em relação aos cuidados:

- O que você entende por paternidade? E maternidade?
- Como você foi cuidado em sua infância? Por quem você foi cuidado?
- Quem e como se costuma cuidar de crianças e adolescentes na família em que você nasceu?
- Você acha que as pessoas de sua família, depois de adultas, seguem sendo influenciadas pela forma como foram “criadas” na infância?
- O que você entende por cuidado?
- Você acredita que cuida? Por quê?
- Você gosta de cuidar?
- Você poderia relatar alguma situação na sua vida em que você estava exercendo cuidado?

- O que é cuidar? Há uma maneira correta de um homem cuidar? E de uma mulher cuidar?

Em relação a família e gênero:

- O que você entende por ser homem? E ser mulher?
- O que você entende por família?
- Se você pudesse escolher ser diferente do que é, que tipo de homem gostaria de ser? Descreva suas características.
- Em que você se difere de outros homens? E em que você se assemelha a outros homens? Descreva essas características.

Em relação à rede e ao território:

- Você gosta de onde mora? Por quê?
- Quando alguém da sua família fica doente, que instituições de saúde você procura?
- Quando você sente necessidade de se qualificar profissionalmente, que necessidade de cursos você tem? Há disponibilidade destes na rede do bairro?
- A quem ou a que você recorre quando precisa de ajuda? Por quê?

Apêndice C - Ficha de identificação para os (as) profissionais da Educação

Nome:

Idade:

Religião:

Escolaridade:

Atuação profissional na escola. Há quanto tempo atua?

Experiências profissionais em outra área de atuação? Quais?

Raça/cor (autodeclarada):

Local de nascimento:

Local em que reside. Há quanto tempo?

Apêndice D - Roteiro de entrevistas a ser realizado com os (as) profissionais da Educação:

Em relação aos homens presentes na escola:

- Há (outros) homens profissionais na escola? Se sim, em que eles atuam? Quais são as características desses homens? Descreva essas características.
- Você vê diferenças em trabalhar com homens ou mulheres? Por quê?
- Como você acha que os homens são recebidos na escola? Por quê?

- Quais dificuldades e ou facilidades você acredita que os homens tenham neste espaço? Por quê?
- Você tem alguma preferência em lidar com familiares de alunas/os homens ou mulheres? Por quê?

Em relação aos cuidados dos homens presentes na escola:

- Que familiares homens cuidam dos filhos na escola? Por quê?
- Você vê formas diferentes de cuidado entre os homens que você identifica como cuidadores? Por quê?
- O que é cuidar? A quem você acha que compete os cuidados na família?
- Você conhece alguma família do Rio Comprido em que o pai parece cuidar mais do que a mãe? Por quê? Pode me descrever o caso?
- O que você acha de uma mulher que cuida sozinha da família?
- O que você acha de um homem que cuida sozinho da família?

Em relação a família e gênero:

- O que você entende por família?
- O que você entende por ser homem? E ser mulher?
- O que você entende por paternidade? E maternidade?
- De que forma você acha que a escola se comunica no que se refere à igualdade de gênero?

Apêndice E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO forma online (profissionais)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Pesquisa: “Pequenos homens”, tensões e potencialidades? Masculinidades, cuidados e interseccionalidade na perspectiva da proteção social”

Conforme enviado por e-mail, você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada **“Pequeno homens”, tensões e potencialidades? Masculinidades, cuidados e interseccionalidade na perspectiva da proteção social”**

A pesquisa tem por objetivo analisar, a partir de perspectivas distintas, as experiências de cuidados de homens na _____¹⁷ localizada no bairro do Rio Comprido – RJ. Desta forma, será realizada uma entrevista virtual com questões que nos permitam compreender o seu olhar em relação as vivências de cuidados de homens em seu espaço de atuação profissional.

Esta pesquisa é de responsabilidade da discente Natalia Maroun, doutoranda em Serviço Social do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), orientada pelo professor Dr. Antonio Carlos de Oliveira, no âmbito do Grupo de Pesquisa do CNPq "Famílias, Violência e Políticas Públicas".

Acredita-se que esta pesquisa tem relevância científica considerando a diversidade e pluralidade das masculinidades e a complexidade da relação destas identidades no que tange relações de cuidados, podendo trazer fundamentos importantes para a educação, numa perspectiva de ampliação do debate de gênero e na necessidade de maior aprofundamento da relação entre homens e proteção social.

Por isso, sua contribuição enquanto profissional é de extrema importância para o desenvolvimento desse estudo e, caso concorde em participar da pesquisa, desde já ressaltamos que todas as informações serão utilizadas somente para os fins da pesquisa acadêmica e os resultados divulgados em eventos e revistas científicas.

Ressaltamos que a sua participação nesta pesquisa é voluntária e você tem o direito de se recusar ou desistir de participar a qualquer momento, não tendo nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Você não terá nenhum ganho direto ao participar desta pesquisa, ou seja, não haverá pagamento ou outro tipo de recompensa.

¹⁷ O nome da escola foi retirado para reiterar o anonimato dos/as participantes da pesquisa.

Sua participação nesta pesquisa poderá contribuir para a compreensão das identidades masculinas e da vivência destas nas relações de cuidados com os filhos no âmbito da Educação.

Após a sua escolha de plataforma virtual, começaremos a entrevista online com algumas perguntas para compreender o perfil dos entrevistados como nome, idade, escolaridade, atuação profissional na instituição, raça/cor (autodeclarada), local de nascimento e local onde reside. As demais informações serão obtidas também através dessa entrevista virtual, contendo perguntas objetivas e discursivas relacionadas ao tema. As entrevistas online serão devidamente agendadas por e-mail, em dia e hora de sua preferência, e, se for o caso, será enviado o link de acesso a plataforma virtual escolhida por você pela pesquisadora. Você terá o tempo que precisar para respondê-las, mas estimamos que deva demorar em torno de 30 minutos.

É importante destacarmos que todas as informações obtidas nesta entrevista online serão utilizadas para fins acadêmicos, resguardando todas as informações pessoais e que possam identificá-lo, garantindo assim total sigilo em relação a sua identidade.

As informações serão apresentadas em conjunto, não sendo possível identificar os participantes da pesquisa. As pessoas as quais se referir em sua fala também não serão identificadas. As falas nas entrevistas serão apresentadas de forma anônima, e em nenhum momento será apresentado o seu nome ou qualquer informação em que seja possível sua identificação, independente da fase da pesquisa. As informações que você der nesta entrevista serão utilizadas apenas nesta pesquisa.

A entrevista virtual será gravada para posterior transcrição das mesmas. Os dados obtidos nas entrevistas ficarão arquivados, sob minha responsabilidade, por um período de 5 anos, sendo destruídos em seguida.

Assim como qualquer pesquisa nas diversas áreas da vida, a sua participação nesta pesquisa pode apresentar risco, como desconforto emocional, sensação de privacidade invadida, incômodo ao pensar sobre momentos que viveu. Diante disso, me comprometo a interromper a pesquisa em qualquer momento caso perceba seu desconforto, como também permitir que você fale sobre o incômodo, caso desejar. Além disso, caso seja necessário, me comprometo, na condição de assistente social, a viabilizar encaminhamento para suporte psicossocial em equipamentos que compõem a rede de proteção social, sem qualquer custo para você.

Quando esta pesquisa estiver concluída, você terá livre acesso aos resultados, que poderão ser obtidos na tese de doutorado “Pequenos homens: tensões e potencialidades? Masculinidades, cuidados e interseccionalidade na perspectiva da proteção social” de autoria da pesquisadora Natalia Maroun, sob orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos de Oliveira, ou por outro meio adequado, bastando para tal estabelecer contato comigo através dos contatos informados ao final desse documento.

Esse documento deverá ser assinado em duas vias, e uma cópia ficará com você e a outra comigo. Os documentos assinados por você e pela pesquisadora deverão ser

fotografados e enviados por e-mail. Você poderá ter acesso a este Registro de Consentimento sempre que quiser, bastando me solicitar.

O documento assinado por você será guardado em arquivo da própria pesquisadora que se responsabilizará por ele.

Eu _____, abaixo assinado, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa. Informo que li e entendi todas as informações referentes a este estudo e que todas as minhas perguntas foram adequadamente respondidas pela equipe da pesquisa.

(Assinatura do participante)

(Local e data)

(Assinatura da pesquisadora)

(Local e data)

Telefone da doutoranda do curso de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Natalia Maroun (21) 9444-6852. E-mail: natmaroun@yahoo.com.br. Telefone do orientador Prof. Dr. da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Antonio Carlos de Oliveira: (21) 3527-1290 (ramal 2393). E-mail: antoniocarlos@puc-rio.br. Câmara de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (CEPq): (21) 3527-1618; localizado na Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, à Rua Marquês de São Vicente, 225 – Prédio Kennedy, 2º andar – Gávea – Rio de Janeiro – RJ – Brasil.

Apêndice F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO forma online (HOMENS)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Pesquisa: “Pequenos homens”, tensões e potencialidades? Masculinidades, cuidados e interseccionalidade na perspectiva da proteção social”

Conforme convite enviado por e-mail, você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada **“Pequenos homens”, tensões e potencialidades? Masculinidades, cuidados e interseccionalidade na perspectiva da proteção social”**

A pesquisa tem por objetivo analisar as experiências de cuidados dos homens com seus filhos na _____¹⁸, localizada no bairro do Rio Comprido – RJ. Desta forma, será realizada uma entrevista online através de plataforma virtual de sua preferência com questões que nos permitam compreender de que forma você cuida do(s) seu(s) filho(s).

Esta pesquisa é de responsabilidade da aluna Natalia Maroun, doutoranda em Serviço Social do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), orientada pelo professor Dr. Antonio Carlos de Oliveira, no âmbito do Grupo de Pesquisa do CNPq "Famílias, Violência e Políticas Públicas".

Acredita-se que esta pesquisa tem relevância científica, uma vez que possibilita conhecer como, quando e quais são os homens que cuidam dos filhos e, dessa forma, pode colaborar para uma maior reflexão das experiências dos homens no campo da educação, e, conseqüentemente, em políticas que estimulem a participação dos homens no âmbito familiar. Além disso, questões relacionadas aos homens como geração, raça, cultura, regionalidade, dentre outras, também serão abordadas.

Por isso, sua contribuição é de extrema importância para o desenvolvimento desse estudo e, caso concorde em participar da pesquisa, desde já ressaltamos que todas as informações serão utilizadas somente para os fins da pesquisa acadêmica e os resultados divulgados em eventos e revistas científicas.

Ressaltamos que a sua participação nesta pesquisa é voluntária e você tem o direito de se recusar ou desistir de participar a qualquer momento, não tendo nenhum

¹⁸ O nome da escola foi retirado para reiterar o anonimato dos/as participantes da pesquisa.

prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Você não terá nenhum ganho direto ao participar desta pesquisa, ou seja, não haverá pagamento ou outro tipo de recompensa.

Sua participação nesta pesquisa poderá contribuir para estimular os homens a cuidarem dos filhos no âmbito da Educação, contribuindo, dessa forma, para políticas que estimulem a participação masculina na família.

Após a sua escolha de plataforma virtual, começaremos a entrevista online com algumas perguntas para compreender o perfil dos entrevistados como nome, idade, escolaridade, profissão/ocupação, se exerce atividade remunerada, renda aproximada, raça/cor (autodeclarada), local de nascimento, local de moradia, quem mora com você, se possui filhos e/ou companheira(o). As demais informações serão obtidas também através dessa entrevista virtual, contendo perguntas objetivas e discursivas relacionadas ao tema. As entrevistas online serão devidamente agendadas por e-mail, em dia e hora de sua preferência, e, se for o caso, será enviado o link de acesso a plataforma virtual escolhida por você pela pesquisadora. Você terá o tempo que precisar para respondê-las, mas estimamos que deva demorar em torno de 30 minutos.

É importante destacarmos que todas as informações obtidas nesta entrevista online serão utilizadas para fins acadêmicos, resguardando todas as informações pessoais e que possam identificá-lo, garantindo assim total sigilo em relação a sua identidade

As informações serão apresentadas em conjunto, não sendo possível identificar os participantes da pesquisa. As pessoas as quais se referir em sua fala também não serão identificadas. As falas nas entrevistas serão apresentadas de forma anônima, e em nenhum momento será apresentado o seu nome ou qualquer informação em que seja possível sua identificação, independente da fase da pesquisa. As informações que você der nesta entrevista serão utilizadas apenas nesta pesquisa.

A entrevista virtual será gravada para posterior transcrição das mesmas. Os dados obtidos nas entrevistas ficarão arquivados, sob minha responsabilidade, por um período de 5 anos, sendo destruídos em seguida.

Assim como qualquer pesquisa nas diversas áreas da vida, a sua participação nesta pesquisa pode apresentar risco, como desconforto emocional, sensação de privacidade invadida, incômodo ao pensar sobre momentos que viveu. Diante disso, me comprometo a interromper a pesquisa em qualquer momento caso perceba seu desconforto, como também permitir que você fale sobre o incômodo, caso desejar. Além disso, caso seja necessário, me comprometo, na condição de assistente social, a viabilizar encaminhamento para suporte psicossocial em equipamentos que compõem a rede de proteção social, sem qualquer custo para você.

Quando esta pesquisa estiver concluída, você terá livre acesso aos resultados, que poderão ser obtidos na tese de doutorado “Pequenos homens: tensões e potencialidades? Masculinidades, cuidados e interseccionalidade na perspectiva da proteção social” de autoria da pesquisadora Natalia Maroun, sob orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos de Oliveira, ou por outro meio adequado, bastando para tal

estabelecer contato comigo através dos contatos informados ao final desse documento.

Você receberá uma via deste documento, por e-mail, onde constam os contatos da pesquisadora, do orientador e da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, que é o setor da universidade que avalia propostas de pesquisa para garantir que os participantes/entrevistados tenham seus direitos respeitados. Me comprometo a esclarecer qualquer dúvida sobre esta pesquisa e sua participação, agora ou em qualquer momento, seja por contato telefônico ou virtual.

Esse documento deverá ser assinado em duas vias, e uma cópia ficará com você e a outra comigo. Os documentos assinados por você e pela pesquisadora deverão ser fotografados e enviados por e-mail. Você poderá ter acesso a este Registro de Consentimento sempre que quiser, bastando me solicitar.

O documento assinado por você será guardado em arquivo da própria pesquisadora que se responsabilizará por ele.

Eu _____, abaixo assinado, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa. Informo que li e entendi todas as informações referentes a este estudo e que todas as minhas perguntas foram adequadamente respondidas pela equipe da pesquisa.

(Assinatura do participante)

(Local e data)

(Assinatura da pesquisadora)

(Local e data)

Telefone da doutoranda do curso de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Natalia Maroun (21) 9444-6852. E-mail: natmaroun@yahoo.com.br. Telefone do orientador Prof. Dr. da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Antonio Carlos de Oliveira: (21) 3527-1290 (ramal 2393). E-mail: antoniocarlos@puc-rio.br. Câmara de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (CEPq): (21) 3527-1618; localizado na Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, à Rua Marquês de São Vicente, 225 – Prédio Kennedy, 2º andar – Gávea – Rio de Janeiro – RJ – Brasil.