

ELDES FERREIRA DE LIMA

**CONTRACORRENTE:
A TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR-HOMEM NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
2024**

ELDES FERREIRA DE LIMA

**CONTRACORRENTE:
A TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR-HOMEM NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), como parte dos requisitos para obtenção do grau de doutor em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ruth Pavan.



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
2024**

L732c Lima, Eldes Ferreira de
Contracorrente: a trajetória de um professor-homem
nos anos iniciais do ensino fundamental/ Eldes Ferreira
de Lima sob orientação da Profa. Dra. Ruth Pavan.--
Campo Grande, MS : 2024.
240 p.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica
Dom Bosco, Campo Grande- MS, 2024
Bibliografia: p. 210- 240

1. Narrativas autobiográficas. 2. Formação docente.
3. Práticas pedagógicas. 4. Gênero I.Pavan, Ruth.
II. Título.

CDD: 371.12

"CONTRACORRENTE: A TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR-HOMEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL"

ELDES FERREIRA DE LIMA

"ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO"

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a, Dr.^a, Ruth Pavan (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca

Prof.^a, Dr.^a, Dinamara Feldens (PPGE/UTS) Examinadora Externa

Prof., Dr., Aguinaldo Rodrigues Gomes (PPGEC/UFMS) Examinador Externo

Prof.^a, Dr.^a, Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB) Examinadora Interna

Prof.^a, Dr.^a, Regina Tereza Cestari de Oliveira (PPGE/UCDB) Examinadora Interna

Campo Grande, 26 de fevereiro de 2024

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, à professora Ruth e ao sempre querido e admirável Clovis Pareiko. Também o dedico aos meus amigos e aos amores passados, presentes e futuros.

AGRADECIMENTOS

A pesquisa e a escrita são atos solitários. Contudo, é justamente nessa solidão voluntária que reconhecemos o quanto sempre estivemos acompanhados. Agradeço a companhia silenciosa dos meus pais, familiares, amigos, colegas de trabalho, professores e do Programa do doutorado, bem como à Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos.

Sou grato especialmente ao meu pai (*in memória*) por ter me ensinado a ser homem como ele era. A masculinidade dele era tanto rústica e severa quanto risonha e sensível. Um equilíbrio delicado de acertos e erros. A cada ano, reconheço mais meu pai em mim e também sua ausência. Não sou um homem melhor do que ele foi. Tampouco, pior. Sequer posso dizer que somos diferentes ou iguais. Somos apenas o que ele pode ter sido e o que me esforço para ser.

Com meu querido Clovis Pareiko, eu aprendi que ser homem é ter coragem. Não do modo que eu a conhecia. Mas de ser verdadeiro consigo mesmo e com os próprios desejos. Ele me ensinou que homem também cozinha, lava, passa e confessa que ama. Ele é o homem erudito, integro e cosmopolita que ambiciono ser. Compreendo que posso incorporar as atitudes dele, mas não me tornar ele como eu ainda insisto.

Ser homem é trilhar um caminho individual e coletivo. É trazer consigo uma virilidade ancestral, quase sempre opressora e também reinventá-la a todo instante. Não somos o homem que nossos pais foram nem àquele que éramos na semana passada ou mesmo ontem.

Quando eu pensava que só se aprende a ser homem com outros homens, surge a professora Ruth. Com ela, aprendi que o homem não é uma certeza ou um estágio a ser alcançado. Ser homem é também ser mulher, é aprender com elas e olhar o mundo com os olhos delas. Não sei dizer se ser mulher é ser como nós. Agrada-me pensar que sim e que nossas singularidades não são obstáculos, mas pontes para uma compreensão maior e mais generosa de nós mesmos e do mundo.

Nem posso fazer-te todas as perguntas, nem tu podes dar-me todas as respostas.

O evangelho segundo Jesus Cristo, José Saramago (1995, p. 444)

LIMA, Eldes Ferreira. *Contracorrente: a trajetória de um professor-homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Campo Grande, 2023, 240 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brasil.

RESUMO

Vinculada à linha de pesquisa *Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente*, a presente tese utiliza o método de pesquisa autobiográfico para analisar a minha atuação como professor de crianças, docência tradicionalmente atribuída como feminina e as implicações que a destoante presença masculina provoca no ambiente escolar e no próprio professor. Os objetivos específicos desta pesquisa são: a) Descrever o processo de construção da minha docência sendo um professor-homem em um universo de professoras-mulheres; b) Apresentar uma arqueologia foucaultiana dos discursos que produzem insistemente classificações/hierarquizações entre homens e mulheres, explicitando suas consequências no cotidiano e também na escola; c) Analisar as singularidades reconhecíveis da minha docência como professor-homem dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, empreendemos uma arqueologia dos discursos que estabelecem como homens – e também as mulheres, por antagonismo – devem ser, pensar, agir e quais espaços podem ou não ocupar e quais profissões são impostas como as mais adequadas e naturais para exercerem. Em nosso referencial teórico-metodológico, destacamos, entre outros, os autores Josso (2007), Növoa (2010), Finger (2010), que abordam a investigação autobiográfica. Os estudos de Foucault (1996, 1998, 2000, 2008) que fundamentam nossa análise arqueológica e discutem a sexualidade como dispositivo de controle dos corpos. Quanto à temática da virilidade, Corbin (2011), Courtine (2011) e Vigarello (2011) observam que esta se caracteriza fundamentalmente como o antifeminino e a contextualizam ao longo da história ocidental. Referente aos estudos sobre gênero, Louro (2009), Scott (1995) e Butler (1986) explicitam o caráter cultural das identidades de gênero em decorrência da desconstrução de sua ênfase biologicista. Nossa tese é que há um persistente entendimento da escola como uma extensão do lar e da mulher no ambiente doméstico, gerando estranheza a presença de um professor-homem lecionando para crianças. Características como afeto e dedicação continuam sendo atribuídos – e impostos – como femininos e próprios das professoras-mulheres. Por sua vez, o rigor e a severidade permanecem como masculinos e esperados nos professores-homens, que, se não os apresentam, perdem sua autoridade viril.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas autobiográficas, Formação docente, Práticas pedagógicas, Gênero.

LIMA, Eldes Ferreira. *Contracorrente: a trajetória de um professor-homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Campo Grande, 2023, 240 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brasil.

ABSTRACT

Part of the research line *Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação*, this thesis uses the autobiographical research method to analyze my performance as a children's teacher, teaching traditionally attributed as feminine and the implications that the discordant male presence causes in the environment school and the teacher himself. The specific objectives of this research are: a) To describe the process of building my teaching as a male teacher in a space of female teachers; b) Present a Foucauldian archeology of the discourses that insistently produce classifications/hierarchies between men and women, explaining their consequences in everyday life and also at school; c) Analyze the recognizable singularities of my teaching as a male teacher in the early years of Elementary School. To this end, we undertake an archeology of the discourses that establish how men – and also women, through antagonism – should be, think, act and what spaces they can or cannot occupy and which professions are imposed as the most appropriate and natural to exercise. In our theoretical-methodological framework, we highlight, among others, the authors Joso (2007), Nôvoa (2010), Finger (2010), who address autobiographical research. Foucault's studies (1996, 1998, 2000, 2008) that support our archaeological analysis and discuss sexuality as a device for controlling bodies. Regarding the theme of virility, Corbin (2011), Courtine (2011) and Vigarello (2011) observe that it is fundamentally characterized as anti-feminine and contextualize it throughout Western history. Regarding studies on gender, Louro (2009), Scott (1995) and Butler (1986) explain the cultural character of gender identities as a result of the deconstruction of their biological emphasis. Our thesis is that there is a persistent understanding of school as an extension of the home and of women in the domestic environment, creating strangeness in the presence of a male teacher teaching children. Characteristics such as affection and dedication continue to be attributed – and imposed – as feminine and typical of female teachers. In turn, rigor and severity remain masculine and expected in male teachers, who, if they do not present them, lose their manly authority.

KEYWORDS: Autobiographical narratives, Teacher training, Pedagogical practices, Gender.

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

GEIARF – Grupo de Estudos e Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos.

GRAVAD – Gravidez na Adolescência: Estudo Multicêntrico sobre Jovens, Sexualidade e Reprodução no Brasil.

MS – Mato Grosso do Sul.

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Ser homem no magistério	29
1.2 Ser homem na escola de crianças.....	41
1.3 Estado do conhecimento.....	48
CAPÍTULO II: SER ELE.....	61
2.1 O fogo que forjou o homem: o discurso viril da ordem natural.....	74
2.2 O fogo e a água: o discurso viril na metafísica medieval.....	97
2.3 A razão do fogo: o discurso viril no cientificismo moderno e contemporâneo.....	120
CAPÍTULO III: APENAS SER.....	136
3.1 O magistério deles	145
3.2 O magistério delas	163
3.3 O magistério de todos.....	187
CONSIDERAÇÕES.....	203
REFERÊNCIAS	210

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Homo, sacra res homini
(O homem, sagrado perante outros homens – Sêneca)

Sou homem. Penso que não há outra forma de iniciar esta tese ou de apresentar nosso sujeito de pesquisa, pesquisador e pesquisado. Para a filósofa francesa Simone Beauvoir, esta não é a apresentação usual que os homens fazem de si. Afinal, “um homem não começa nunca por se apresentar como um indivíduo de determinado sexo: que seja homem é natural” (Beauvoir, 1980, p. 9). Contudo, apresentar-se desta forma é significativo para nossa pesquisa e para as questões que abordaremos.

Sou homem e também professor-regente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Duas afirmações que deveriam apenas se complementarem e não instalarem uma aparente contradição. Contudo, a docência masculina para crianças tornou-se tão rara – quando não suspeita – que precisa ser constantemente explicada, justificada e reafirmada. A necessidade de contextualizá-la se faz tão habitual que optamos por especificar nosso sujeito como professor-homem no singular e professores-homens, no plural.

O substantivo composto professor-homem é redundante, pois ambos são e indicam o masculino. Entretanto, o termo professor foi usado tão indistintamente e por tanto tempo para se referir às professoras dos anos iniciais que inverteu sua percepção. Ao falarmos nos professores deste segmento específico do magistério, pensamos automaticamente em professoras. E não há nenhum demérito nesta associação, embora tenha se estabelecido com a intenção de sê-lo (Almeida, 1998).

Ao dizer que sou homem e professor-regente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, eu o faço na primeira pessoa do singular e, o que me parece tão condizente com esta pesquisa, foi um grande obstáculo. Primeiramente, porque nunca me agradou as narrativas em primeira pessoa tanto na ficção quanto na produção acadêmica. O protagonismo e o ego evidentes e característicos dessa escrita me incomodava e constrangia. Por fim, os resquícios positivistas da minha formação faziam que eu não sentisse credibilidade nesses relatos. Nos textos literários, devido a única versão ser a do narrador-personagem (Dom Casmurro é o exemplo mais lembrado de narrador inconfiável de nossa literatura). Nos acadêmicos, por acreditar que a

experiência pessoal oferecia uma perspectiva muito restrita – quando não, insuficiente – para as discussões propostas.

Pela minha graduação e mestrado em Letras, eu deveria ser mais receptivo a outras metodologias e instrumentos de pesquisa. Contudo, não o era. Minha proposta inicial de tese era a de obter o número exato dos professores-homens concursados que atuavam na rede municipal de ensino de Campo Grande (MS), onde resido desde 2007. Depois, conseguir que a maioria deles respondesse a um questionário e entrevistar um percentual bem específico desses participantes para contextualizar e aprofundar os dados coletados. Na época, a minha maior preocupação era se eu deveria ou não participar da pesquisa, pois alteraria o quantitativo oficial dos professores masculinos e poderia comprometer sua credibilidade estatística. Novamente, minhas fixações cartesianas se faziam presentes ao almejar uma exatidão inquestionável e uma pretensa neutralidade acadêmica.

Desde o primeiro contato com minha orientadora, foi-me sugerido fazer uma autonarrativa e eu argumentava que “queria conhecer meus coleguinhas”. Não era uma inverdade, pois tive poucas oportunidades de conhecer outros professores-homens que também lecionassem para crianças. Entretanto, minha recusa se devia ao fato de não reconhecer qualquer relevância na minha formação e trajetória docente. Para mim, a precariedade sempre as caracterizou e isso me deixava constrangido. Talvez, ainda me deixe. Perpassando este desconforto, há as imposições de protagonismo, êxito e força que regeram – e continuam regendo de forma menos evidente – minha subjetividade quanto a ser homem e a exercer uma docência ainda muito associada ao feminino.

Intimamente, eu desejava tanto corresponder ao que me foi imposto como adequado ao homem quanto àquela vocacionalidade romântica e linear que me afetou como ideal à realização pessoal e profissional. Curiosamente, tive uma *prova* da minha quando acompanhei meus primeiros alunos à Feira de Vocações de uma universidade particular próxima a minha cidade natal e o resultado do meu teste vocacional foi para a área de educação e ensino. Na época, eu brinquei que o teste estava errado e que queria repeti-lo. Recorrentemente, a vocação é associada a mera afinidade pessoal. Como destaca o pesquisador espanhol Jorge Larrosa, “descobrir uma vocação não é apenas averiguar o que gostamos ou o que nos satisfaz, mas o que ela exige de nós” (2018, p. 63). Para o autor, “essa exigência tem a ver com co-responder ao que há aí para aprender, para interpretar, para fazer, para pensar” (Larrosa, 2018, p. 63).

Assim, havia dois grandes empecilhos à adoção do método autobiográfico: minha rejeição à escrita em primeira pessoa e a percepção simplificada que tinha quanto a minha formação e vivência docente. Ironicamente, mantendo um diário íntimo há alguns anos e o escrevo apenas em primeira pessoa. Eu poderia parafrasear o escritor irlandês Oscar Wilde e dizer que escrever sobre nós mesmos sempre nos garante uma leitura interessante, mas passei a fazê-lo devido a uma crônica que li em uma revista impressa. Eu sempre gostei de lê-las, mantendo assinaturas de algumas há muitos anos e até coleciono edições antigas de uma em particular.

Assim, graças à casualidade de ler um texto em uma revista, passei a ter um diário íntimo. Todo final de ano, eu compro uma agenda *Executiva Premium* da São Domingos para escrevê-la com a caneta *Pentel Energel Liquid Get Ink*. Escrever manualmente se tornou um anacronismo extravagante à geração atual e idiossincrasias como ter um tipo específico de agenda e determinada caneta para fazê-lo demandam estratégias impensáveis. A caneta que eu uso não é encontrada facilmente. Toda vez que eu a encontro, preciso adquiri-la de caixa fechada para não correr o risco de ficar sem. Porém, o mais problemático é a agenda. Não é possível estocá-la como a caneta e tem se tornado cada vez mais difícil encontrá-la. Possivelmente, deixará de ser comercializada em breve. Assim, é questão de tempo para que as condições que eu impus a minha escrita confessional venham também por encerrá-la.

No meu caso, as condições externas – e caprichosas – dessa escrita íntima trazem conforto a minha introspecção e a ritualizam em meu cotidiano. Embora eu intuísse que o instrumento autobiográfico para a realização de uma tese fosse completamente diferente de escrever um diário pessoal, temia condicionar minha escrita a excentricidades muito maiores do que uma agenda ou uma caneta especial. Receava também ficcionalizar minha docência para torná-la menos banal. Assim, minha rejeição inicial ao método autobiográfico ultrapassava a afinidade pessoal e o inviabilizava como prática de pesquisa. Portanto, seria esperado que eu não o adotasse.

Eu gostaria muito de dizer que tive uma epifania que me fez reconsiderar, mas foi algo mais urgente: a proposta inicial de tese não avançava com a profundidade nem com a identificação necessária e isso se tornou ainda mais evidente no esboço do questionário para a pesquisa de campo a ser enviado previamente ao Comitê de Ética. Eu simplesmente não sabia o que perguntar, além do óbvio. Hoje, percebo que eu queria que os outros professores me dissessem o que minha docência é e o que significa para

mim. Possivelmente, eu acreditava que a resposta da maioria também seria a minha e que precisava apenas sabê-la para tomar posse dela.

Antes de apresentarmos as circunstâncias, motivações e os teóricos que tornaram esta tese tal como se apresenta, é importante esclarecer que, em consonância com os estudos de gênero, optamos em explicitar, na primeira citação direta, o nome completo dos autores e autoras referenciados para desassociá-los do masculino que o termo *autor* etimologicamente indica. Também julgamos relevante evidenciar suas origens para contextualizar a produção.

Feito este esclarecido, o que realmente tornou possível esta tese foi a seguinte citação do sociólogo norte-americano Norman Kent Denzin, “as pessoas comuns universalizam, através de suas vidas e de suas ações, a época histórica em que vivem” (1984, p. 32). Ao lê-la, aventurei a possibilidade que a precariedade que julgava marcar minha formação e docência talvez não fosse apenas minha, mas comum à minha geração, classe social e regionalidade.

Como estudante do então 1º e 2º grau, não percebi as transformações educacionais em curso naquela época. Talvez, por imaturidade minha ou por terem chegado tarde aonde estudava ou mesmo por quase não terem modificado minha rotina escolar. Na verdade, recordo-me apenas do meu espanto quando a elevação em frente às lousas – nós a chamávamos de tablado – fora removida e o professor e sua temida mesa ficaram vários centímetros mais baixos. Lembro-me que nos explicaram que era para não ter mais distância entre os professores e os alunos. Contudo, não foi uma mudança bem executada. As lousas se tornaram altas demais para nós. Apenas quando o antigo prédio da minha antiga escola fora demolido e um novo construído, as lousas se ajustaram novamente à altura dos professores e à dos alunos.

Apesar disso, como professor e pesquisador comprehendo a importância da Constituição Federal de 1988 e de seus ganhos à educação da época e que permanecem na atualidade. O primeiro deles, reafirmou o Direito à Educação e ampliou seu significado e sua extensão, inscrevendo-o como direito social (Art. 6º). O segundo, explicitou sua gratuidade nos estabelecimentos oficiais de ensino (Art. 206). Por fim, tornou maior a abrangência de sua obrigatoriedade, estendendo-a aos que não conseguiam se escolarizar na idade considerada adequada (Art. 208) e previu a possibilidade de garantir meios para sua permanência no sistema regular de ensino (Art. 206).

Embora a escola dos meus tempos de estudante em Bataguassu (MS) esteja muito presente na que leciono em Campo Grande, não são a mesma. E não apenas devido a deslocamento temporal. O simples fato de eu vir do interior já distingue sobremaneira minha formação elementar – e exercício profissional – da de um aluno e de um professor da capital. Há particularidades inconciliáveis entre nós que não permitem a ingênua homogeneidade que eu ambicionava. Portanto, as respostas dos professores que pretendia pesquisar em Campo Grande diriam muito sobre eles, mas bem pouco sobre mim.

No entanto, minha trajetória formativa e docente traz uma coletividade específica que permite um olhar panorâmico – jamais totalizante – das possibilidades profissionais dos homens interioranos da minha geração, que tinham e ainda têm menos ofertas de cursos superiores, especializações e de trabalho nas cidades pequenas, onde as relações sociais tendem a se fazer mais próximas e talvez mais conservadoras do que nos grandes centros urbanos. Essas especificidades que nos distanciam e também nos aproximam possibilitaram que eu olhasse para minha trajetória formativa e profissional além do que concebia como acertos e erros e que julgava estritamente pessoais.

Segundo Denzin, “o propósito da investigação da estória de vida é revelar como as pessoas comuns dão o sentido às suas vidas dentro dos limites e da liberdade que lhes são concedidos” (1984, p. 42). Desta forma, todos protagonizam a própria vida em diferentes contextos – sociais, étnicos, geracionais ou mesmo regionais – e imprimem sua marca “nas outras pessoas, lugares e coisas com as quais conviveram, interagiram, e às quais tocaram durante o tempo em que percorreram o ciclo de acontecimentos que chamaram a sua vida e a vida dos outros” (Denzin, 1984, p. 42).

Para a teórica francesa Marie-Christine Josso, a análise das histórias de vida “permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida” (2007, p. 415). Para tal compreensão, uma metodologia rígida e unilateral é insuficiente. É preciso uma abordagem “multirreferencial que integra os diferentes registros do pensar humano (as crenças científicas, crenças religiosas, esotéricas), assim como as diferentes dimensões de nosso ser no mundo” (Josso, 2007, p. 415). Dentro desta abordagem mais ampla, eu acrescentaria também a literatura. Tanto a canônica que moldou minha formação no curso Letras quanto àquela elegida por afinidade pessoal, que cada leitor constrói espontaneamente e de modo muito particular.

Ao revisitá-la criticamente minha formação, percebi que a acadêmica era apenas uma delas. Havia outras que a constituíram e que me afetaram tanto quanto o ensino formal. Porém, de forma implícita e que eu não conseguia identificar claramente. Um desses atravessamentos foi a leitura de obras de autoajuda, muito populares no início dos anos 1990. Naquela época, os livros não-ficcionais do médico brasileiro Lair Ribeiro lideravam as listas nacionais dos mais vendidos de sua categoria e eram onipresentes nas mídias impressas, televisivas e nas conversas informais.

Com exceção dos livros de Monteiro Lobato na infância, *O sucesso não ocorre por acaso* e *Comunicação global* de Lair Ribeiro foram as primeiras leituras que fiz sem a obrigatoriedade escolar e com imediata identificação. O discurso que qualquer pessoa poderia ter êxito apenas por desejar tê-lo e que isso decorria exclusivamente de sua força vontade tinha e ainda tem um apelo irresistível em sua superficialidade. Sobretudo, quando esse êxito é simplificado em prestígio profissional e bens materiais.

Ao propor uma genealogia da literatura de autoajuda¹, o pesquisador brasileiro Francisco Rüdiger observa que sua popularidade deriva da reconceituação de sucesso imposta pelo capitalismo do final do século XIX. Segundo o autor, este se tornou “dispor de riqueza, saúde e poder. Mais genericamente, passou a ser conseguir o que se quer da vida” (Rüdiger, 2010, p. 100). Para os pesquisadores também brasileiros Samuel Cavalcante Silva e Grenissa Bonvino Stafuzza, os livros de autoajuda “constituem-se como verdadeiros manuais de orientação ao leitor em como alcançar o sucesso, seja profissional, familiar ou nos relacionamentos interpessoais” (2013, p. 719). De acordo com os autores, a autoajuda “foca-se no individualismo e no princípio de que cada pessoa tem dentro de si um poder que pode ser empregado na solução de todos os problemas, mesmo que tais problemas se originem em fatores sociais” (Silva; Stafuzza, 2013, p. 719).

Em entrevista ao pesquisador norte-americano Ira Shor, o educador brasileiro Paulo Freire ao tratar a “questão do individualismo, meio ambiente e pedagogia” (1986, p. 73), cita a grande quantidade de livros de autoajuda publicados nos Estados Unidos. Para ele, essas obras “estimulam intensamente o individualismo; por outro lado, são uniformemente prescritivos” (Freire, Shor, 1986, p. 73). Argumento que Shor confirma

¹ Conforme Rüdiger, “a literatura de autoajuda, é preciso esclarecer, compartilha com a literatura apenas o nome” (2010, p. 100), sem a intencionalidade estética das produções literárias. Para o autor, os livros de autoajuda são tão somente “um fenômeno da indústria cultural, caracterizado pelo sucesso de vendagem, a dependência aos esquemas de marketing e a repetição de fórmulas padronizadas” (Rüdiger, 2010, p. 100).

ao dizer que esses métodos “são seguidos por multidões – portanto, as pessoas se envolvem num exercício de massa pelo aperfeiçoamento através do apelo ao individualismo” (Freire, Shor, 1986, p. 73 e indaga a Freire, “Você vê o autoaperfeiçoamento como uma interferência à consciência crítica?” (Freire, Shor, 1986, p. 73), que prontamente concorda, “exatamente! Esse tipo de literatura e de esforço cultural é o polo oposto a um esforço crítico pela transformação social” (Freire, Shor, 1986, p. 73).

Ao centralizar toda capacidade de êxito no próprio sujeito, o individualismo também o responsabiliza por todo e qualquer fracasso. Se as condições externas são incapazes deter o sucesso de alguém devotado a tê-lo, igualmente não justificam quando esse não ocorre. Como apenas o sucesso é explicitado e sempre caracterizado na ascensão social, prestígio profissional, vigor físico e felicidade pessoal e conjugal, seu antônimo nunca é citado. Porém, este não deixa de existir nem de penalizar aqueles que supostamente fracassaram em consegui-los.

Afetado por essas leituras e concepções totalizantes de sucesso e fracasso ainda na juventude e início da minha carreira profissional, acredito que a maior parte do constrangimento que sentia em relação a minha formação e docência decorria de vê-las muito abaixo do que fora condicionado a ambicionar. A excelência formativa não viria de um curso de licenciatura noturno em uma cidade interiorana apenas um pouco maior do que a minha de origem, mas de uma universidade de renome. Tampouco haveria distinção especial em ser professor entre tantos que o são na escola pública. Ainda mais, sendo professor de crianças com todas as simplificações que lhes são impostas.

Diferentemente do que eu acreditava, a pesquisa autobiográfica não é uma ode ao próprio pesquisador/pesquisado ou o apogeu de um duplo narcisismo. Pelo contrário, é expor e aprofundar suas fragilidades, dúvidas e insucessos. Se o êxito nos foi prometido como um resultado uniforme, tudo que destoa desse estereótipo precisa ser compreendido e ressignificado para não constranger, penalizar nem dividir as pessoas em qualquer categoria, principalmente naquelas que as classificam em vitoriosas e fracassadas. Assim, esta tese descreve uma trajetória com todos os percalços que o cotidiano nos impõe, tentando escapar das armadilhas que polarizam sucesso e fracasso, certo e errado, masculino e feminino, entre outros.

Segundo as pesquisadoras brasileiras Lourdes Maria Bragagnolo Frison e Ana Margarida da Veiga Simão, “ao narrar, narra-se e, ao fazê-lo, ressignifica experiências,

vivências, aprendizagens, dando-lhes novo significado” (2011, p. 198). Ou seja, era a reflexão que eu buscava e que considero o cerne desta pesquisa. Ressignificar minha formação e docência é dignificá-las pessoal e coletivamente. É ser a contracorrente que nos culpa pelo fracasso escolar e nos reduz a uma categoria profissional despreparada, sempre insatisfeita e onerosa demais pelo pouco que oferece.

Intimamente, eu compreendia – embora não devesse – a narração como sinônimo de ficção. Ou seja, de algo inventado. Mesmo diários, cartas e demais relatos reconhecidamente confessionais e autobiográficos guardavam uma subjetividade e uma ficcionalização intrínsecos que exigiam cuidado. Em outras palavras, desconfiança. Novamente, eu estabelecia uma dicotomia dura e primária que o real e o ficcional eram simples opostos e que o primeiro prevalecia sobre o segundo em confiabilidade e relevância documental e histórica.

Apropriadamente, o historiador francês Paul Veyne nos lembra que “a história é uma narrativa de eventos: todo o resto resulta disso” (1998, p. 18). Sem receio de estabelecer conexão com a ficção, o autor afirma “como o romance, a história seleciona, simplifica, organiza, faz com que um século caiba numa página e essa síntese da narrativa é tão espontânea quanto a da nossa memória” (Veyne, 1998, p. 18). Apesar do historiador e do romancista manejaram recursos narrativos similares, ambos o fazem distintamente. O romancista almeja o apuro estético ou mesmo o folhetinesco. Ao historiador, por sua vez, “a beleza não lhe interessa, a raridade, tampouco. Só a verdade” (Veyne, 1998, p. 25).

Para a pesquisadora norte-americana Barbara Harrison, as narrativas autobiográficas foram beneficiadas pelo reconhecimento da história oral “como um importante antídoto às narrativas amplas da cronologia histórica, mudanças e eventos históricos e sua natureza macro” (2008, p. 23, tradução nossa), bem como por terem sido amplamente adotadas pelos estudos feministas. Conforme a autora, “as feministas começaram a analisar a variedade de maneiras pelas quais as vidas das mulheres podiam ser reveladas e analisadas no passado e no presente” (Harrison, 2008, p. 24, tradução nossa).

Considerando que as histórias de vida são narrativas e que estas são revivenciadas e ressignificadas no presente, a subjetividade não é apenas inerente como o seu catalisador. Para a pesquisadora francesa Christine Deloy-Momberger, a pesquisa biográfica estabelece “uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos mediante figuras

orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa” (2012, p. 524-5, grifos da autora). Nas palavras da autora, “o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida” (Deloy-Momberger, 2012, p. 525).

Harrison salienta ainda que a “pesquisa de histórias de vida envolve relatos retrospectivos construídos no presente” (2008, p. 32, tradução nossa), exigindo atenção teórica quanto à memória e ao tempo. Conforme a autora, “ambos os fenômenos têm no passado, muitas vezes tomado face seu valor, ou sujeito a avaliações que refletem os critérios tradicionais dominantes de precisão ou de ‘dizer a verdade’” (Harrison, 2008, p. 32, grifos da autora, tradução nossa).

Por conseguinte, não apenas o fato ou evento narrado é resgatado do passado como ressignificado no presente e seu tempo se faz em uma cronologia particular e íntima. Desta forma, a experiência factual como sua duração temporal são reinventadas. Não como imprecisão, mas como condição narrativa. Segundo o filósofo francês Paul Ricouer, “o tempo torna-se o tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo” (1994, p. 15). Ao analisar o tempo rememorado em *Confissões* de Santo Agostinho, o autor indaga “Ora, o que é recordar? É ter uma imagem do passado. E como é possível? Porque essa imagem é uma impressão deixada pelos acontecimentos” (Ricouer, 1994, p. 27).

Etimologicamente, o ato de recordar origina-se do latim *recordare* e como bem ressalta a pesquisadora brasileira Maria Cláisse Vieira, “significa tornar a passar pelo coração, fazer vir à memória, lembrar-se” (2016, p. 53). Segundo a autora, “recordar traduz o esforço particular de um sujeito de trazer de volta cenas-fulgor de sua existência” (Vieira, 2016, p. 53) e trazendo “à memória conteúdos vividos do passado, que se projetam no presente, fazendo-nos refletir sobre as possibilidades de construção no futuro” (Vieira, 2016, p. 53).

Na poética e igualmente rigorosa definição do historiador francês Pierre Nora, a memória é sempre um fenômeno atual, elo permanentemente mágico e vivo no presente, que “não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas” (1993, p. 9), sendo corajosamente “sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções” (Nora, 1993, p. 9).

Lembrar, esquecer, omitir ou mesmo ficcionalizar deliberadamente ou não a própria vivência são os meios como cada indivíduo lida com sua experiência e narrativa. Cabe ressaltar que esta rememoração não é espontânea, mas provocada especificamente pelo pesquisador e que nem sempre é fácil ou agradável *a priori* ao pesquisado.

Ainda sobre a narração como reinvenção do real e seu possível demérito ao método autobiográfico, Josso esclarece que “a narração da vida é uma ficção, certamente baseada em fatos reais, e que é essa narração ficcional que permitirá, se a pessoa for capaz de correr tal risco, a invenção de um si autêntico” (2007, p. 434). Mais adiante, a autora pontua que “a invenção de si necessita, não somente de um discurso sobre si, mas de projetos de si” (Josso, 2007, p. 434). Portanto, ficcionalizar-se não é rejeitar o que se é, faltar com a verdade ou fantasiar uma vida inexistente. É se projetar e se planejar para tê-la. É se permitir narrar e vivenciar algo que se acredita como ideal para si e para a própria existência. Nas palavras de Josso, “é preciso poder imaginar ser – e tornar-se efetivamente –, tanto único porque singular como reconhecível porque socialmente identificável” (2007, p. 434).

De acordo com o estudioso francês Gaston Pineau, a autobiografia “constitui um modelo no qual, no limite, ator e autor se superpõem sem um terceiro mediador explícito” (2006, p. 340). Ao ponderarmos que a autobiografia é a escrita da própria vida (Pineau, 2006) e que seu método de pesquisa funde a figura do pesquisador e a do pesquisado em uma só, seria esperado que o pesquisador não infligisse a si mesmo – na condição de pesquisado – situações e temas desconfortáveis. Assim, seu relato seria sempre tranquilo e com moderada ou nem uma tensão. Era o que eu esperava, mas a reflexão crítica não se faz tão pacificamente. Nora observa que a história demanda análise e discurso crítico, por ser uma “operação intelectual e laicizante” (1993, p. 9). Condição semelhante parece se aplicar ao método autobiográfico ao problematizar a própria experiência pessoal e profissional, sem dissociá-las, sacralizá-las ou demarcar os limites convencionalizados do privado e do público.

Para a historiadora francesa Michelle Perrot (1989), as convenções de público e íntimo particularizam a rememoração masculina e feminina. Há um mutismo no homem ao tratar de sua infância e vida privada, como se “falar de si mesmo seja contrário à honra viril que considera essas coisas negligenciáveis” (1989, p.16). A exterioridade de sua vida social – trabalho, bar, futebol, pescaria, entre outros – prevalece sobre a doméstica – seja como filho, marido ou pai – e costuma obscurecê-la em seus relatos.

Por sua vez, a “memória das mulheres é o verbo” (Perrot, 1989, p. 15), sendo mais receptiva, abrangente e loquaz em suas rememorações. Como memória feminina é a “do privado, voltada para a família e o íntimo, os quais elas foram de alguma forma delegadas por convenção e posição” (Perrot, 1989, 15), o que lhe é intrínseco e extrínseco não são tão fortemente delimitados quanto o masculino.

O *mutismo* masculino apontado por Perrot (1989) se fez presente desde a primeira escrita desta tese e só o percebia ao ser alertado recorrentemente por minha orientadora. Por mais que eu tenha sido instigado a refletir e a romper as convenções limitantes entre público e privado, não acredito tê-lo feito a contento. Como já mencionado, mantenho um diário íntimo há alguns anos e vivencio o quanto é fácil e confortável para mim escrever sobre o que acontece ao meu redor do que aquilo que me parece mais pessoal. Para Perrot (1989), esta dificuldade é compartilhada pela maioria dos homens.

Segundo a historiadora francesa Judith Lyon-Caen, o diário íntimo é “um escrito mantido dia a dia, tendo como objeto ‘o que há de mais recôndito’ – *intimus* –, o mais profundo do indivíduo; uma relação não dos acontecimentos da vida coletiva” (2020, p. 250, grifos da autora), uma introspeção que raramente eu consigo no meu diário. Para a autora, tal particularização de uma escrita se difundiu “no século XIX com a alfabetização e o aprofundamento das aprendizagens escolares, a projeção regular – para não dizer, cotidiana – na escrita de uma subjetividade e de um ‘eu’ singular” (Lyon-Caen, 2020, p. 251, grifos da autora). Portanto, essa autorreflexão diária ou de regularidade frequente, é “antes de tudo, o fruto de um saber fazer, de um saber escrever que não é evidente, mas adquirido” (Lyon-Caen, 2020, p. 251). Podemos até mesmo classificá-la como uma técnica muito específica de escrita com demandas e exigências próprias e distintas para homens e mulheres.

No século XIX, Lyon-Caen ressalva que essa escrita íntima demandava duas condições inacessíveis à maioria das pessoas daquela época: “um ambiente material favorável (um caderno, instrumentos para escrever, um lugar para se retirar) e o tempo para si – outros tantos bens que não são distribuídos igualmente entre todos” (2020, p. 251). Assim, era uma atividade que tanto exigia escolaridade, prática constante e disponibilidade – ou mesmo uma ociosidade diária – quanto condições materiais e sociais próprias da ascendente burguesia do período. Contemporaneamente, essas exigências ainda se mantêm e não permitem que todos possam praticá-la.

Por serem escritos sem aparente destinatário ou intenção de se tornarem públicos, os diários íntimos se apresentam como a catarse da espontaneidade e das emoções extravasadas. Contudo, não o são. Lyon-Caen atenta que os diários são regidos pela “constante dialética entre o desabafo e o controle, a sensibilidade e a frieza lúcida” (2020, p. 251). Segundo a autora, “exame de consciência solitário e cotidiano, o diário ajuda a ter as emoções sob vigilância” (Lyon-Caen, 2020, p. 252). Ao longo de todo século XIX, o diário “constitui um instrumento pedagógico antes de uma prática espontânea aconselhado às crianças, é uma escola de escrita e de autocontrole” (Lyon-Caen, 2020, p. 252). Para Lyon-Caen, “a pedagogia do diário íntimo parece desempenhar um papel importante na construção dos papéis sexuados” (2020, p. 253). Ao escrever em seus diários, “as moças aprendem a manter o seu lugar na ordem familiar e social seguindo modelos edificantes” (Lyon-Caen, 2020, p. 253).

Mesmo escritos secretamente e mantidos a salvo da curiosidade imediata ou póstuma, os diários íntimos refletem as convenções próprias de sua época. Inclusive, quanto ao que se espera que homens e mulheres reflitam e escrevam sobre e para si. Nota-se um aspecto mais intimista e doméstico imposto aos diários femininos e o da exterioridade dos estudos, eventos sociais e políticos aos masculinos (Lyon-Caen, 2020). Também era recomendado às moças que se desfizessem de seus diários da juventude quando se casassem para não constranger o marido e os filhos com seus devaneios românticos e antigos flertes. Por sua vez, os diários masculinos deviam permanecer para registrar o amadurecimento e a seriedade que tornam o rapaz em homem.

Se a vida, memória e narração masculina foram convencionalizadas a privilegiar a exterioridade, é compreensível a dificuldade e a relutância que os homens sentem e têm em narrar seus sentimentos mais íntimos. Na coletânea de cartas do casal de escritores norte-americanos Francis Scott Key Fitzgerald e Zelda Fitzgerald, a primeira correspondência compilada dele a sua futura esposa ilustra o modo sucinto como os homens intimamente se expressavam: “Eis aqui o capítulo mencionado... um documento sobre a melancolia juvenil” (Bryer; Brarks, 2005, p.43), advertindo-a que “nem é preciso acrescentar que o capítulo e o fato de tê-lo enviado são coisas para conhecimento seu e só seu” (Bryer; Brarks, 2005, p.43).

Em contrapartida, a primeira carta de Zelda na compilação é torrencialmente minuciosa e afetiva, iniciando com “acabei desembocando na escola, esta manhã, e fiz

uma exposição oral das mais iluminadas sobre Browning. Claro que me encontrava mais do que qualificada, tendo lido uns dois poemas” (Bryer; Brarks, 2005, p. 45). Embora detalhe seu dia a dia com vivacidade, ela ressalta “querido, por favor, não se preocupe comigo – eu quero ajudar sempre – Você sabe que sou toda sua e que o amo do fundo do coração” (Bryer; Brarks, 2005, p. 45).

A convencionalidade que determina uma escrita mais contida como masculina e outra como seu contrário – exuberante e feminina – não as reduz a somente estas duas formas de expressão, embora tende a condicioná-las como opostos reconhecíveis. Ao se cogitar uma escrita masculina e outra feminina na literatura, a ensaísta brasileira Nelly Novaes Coelho observa que a “primeira, sendo de estrutura forte, criativa e agressiva, evidentemente construiria uma arte idêntica à sua natureza viril” (1993, p. 94). Por simples oposição, “a segunda, sendo sensível, frágil, psicologicamente sutil, afetiva, ingênua, etc., criaria uma arte também delicada e frágil” (Coelho, 1993, p. 94). Para a autora, essa diferenciação atribuída “está patente a presença do modelo-de-comportamento que se considerava ideal para a mulher” (Coelho, 1993, p. 94), não estabelecendo uma escrita particular para cada sexo.

Segundo Coelho, as características que seriam próprias de uma linguagem feminina como “a palavra fragmentada; a tendência a impregnar a palavra escrita com elementos da oralidade; a insistência no próprio emissor (o discurso voltado para o sujeito que fala); a projeção da linguagem no nível simbólico” (1993, p. 94-5) são comuns à linguagem moderna e decorrente da crise cultural do século XX. Portanto, “adotado por homens ou mulheres, o estilo contemporâneo, não estabelece nenhuma diferenciação plausível entre a escrita do homem e a da mulher” (Coelho, 1993, p. 95).

Desta forma, há naturalizações impostas e não um modo específico e próprio para cada sexo se expressar. Contudo, essas convenções *naturalizam* uma resistência masculina em falar de si e de seus sentimentos com profundidade. Por sua vez, o homem sempre esteve autorizado a falar de tudo o tempo todo. A história tal como a conhecemos e a referenciamos é fundamentalmente masculina, protagonizada, registrada e perpetuada por homens. De acordo com a historiadora austríaca Gerda Lerner, “nenhum homem foi excluído do registro histórico por causa de seu sexo, embora todas as mulheres o tenham sido” (2019, p. 29). Assim, o que mais um homem poderia falar? Já não falamos o suficiente e há bastante tempo?

Sim, há muito falamos e de forma ostensiva e ininterrupta. Contudo, coletivamente. Ao usarmos o termo homem no singular, invertemos sua noção elementar de particularidade e impositivamente a revestimos de uma universalidade compulsória a todos os homens e também às mulheres. Embora não sejamos apagados nesse monólogo viril como as mulheres, somos reduzidos a este homem totêmico. Desta forma, o que falta ao homem falar é justamente dele mesmo como indivíduo e como sua vivência o faz sentir, compreender e interagir com as mulheres e com os outros homens.

Seguramente, há uma arrogância histórica e culturalmente intrínseca – e quase sempre misógina – na fala masculina e eu fui constantemente lembrado pela minha orientadora quanto a isso nesta tese. Essa condição ancestral de privilégio que nos predispõe a desconhecer ou relativizar intimamente o que escapa a nossa própria vivência. Sobretudo, quanto às questões de gênero que desestabilizam o *status quo*. Para os teóricos Robert William Connell e James W. Messerschmidt, a masculinidade hegemônica não se evidencia mais estaticamente, pois “apenas uma minoria dos homens talvez a adote” (2013, p. 245). Contudo, prevalece normativamente e “exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens” (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 245).

Por conseguinte, a fala masculina precisa ser sensibilizada. Não apenas para existir além do homem universal como também para não ser opressora a si mesmo e aos demais. Nos diferentes estágios desta tese, minha orientadora me precavia para não “ser tão duro”. A aspereza como eu tratava minha biografia não se restringia a mim, evidenciando que eu estava permanentemente disposto a tratar tudo e a todos da mesma forma. Eu acredito que um orientador homem também me avisaria sobre essa violência velada, mas me sinto privilegiado de ter sido alertado por uma mulher. Meu mestrado é em Letras e tenho um profundo cuidado com a palavra. Porém, era somente quanto ao seu aspecto estético. Não me atentava que a beleza e a poeticidade de uma palavra ou de uma expressão pudessem internamente legitimar preconceitos e violência.

Como Larrosa, eu acredito “no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras” (2002, p. 21). Entretanto, esquecia-me com frequência que também “as palavras fazem coisas conosco” (Larrosa, 2002, p. 21). Compartilho com o autor que “as palavras determinam nosso pensamento, porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras” (Larrosa, 2002, p. 21).

Portanto, “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (Larrosa, 2002, p. 21, grifos do autor). Certamente, esta percepção – apesar de ter me chegado um pouco tardia – possibilita que esta tese seja mais cuidadosa com as sensibilidades alheias e com a minha própria. Uma preocupação que minha orientadora sempre manifestou, mas que eu não conseguia assimilar. Tampouco, estou certo de ter conseguido. Contudo, espero estar mais atento a isto em minha escrita.

Ao promover este exame íntimo e crítico, percebo-me constantemente acuado pelos meus próprios questionamentos sem poder delegá-los a mais ninguém. O tema e o processo de pesquisa me conduziram ao método autobiográfico. Igualmente, evidenciaram as limitações pessoais, profissionais e teóricas que me formaram como homem, professor, pesquisador e pesquisado, revelando que todas ocorrem simultaneamente. E este indivíduo – tão familiar e desconhecido de mim – sou eu.

Por sua vez, essa vulnerabilidade nos sensibiliza e potencializa uma voz masculina dissonante dos discursos androcêntricos e capaz de exteriorizar sentimentos e vivências silenciadas. Para a pesquisadora brasileira Rosely Gomes Costa, “parece-me que as histórias têm sido contadas sob uma perspectiva masculina, por uma parte dos homens” (2002, p. 220, grifos da autora). Portanto, “os estudos sobre masculinidades poderiam ser vistos também como uma forma de mostrar outras perspectivas masculinas” (Costa, 2002, p. 220) e dar “voz aos outros homens que, devido à sua raça, classe, orientação sexual, nunca puderam contar suas histórias (Costa, 2002, p. 220).

Conforme Pineau, na autobiografia, “a expressão e a construção de sentido são obra exclusiva do sujeito” (2006, p. 341). Assim, os fatos, eventos, sua narração e interpretação se mesclam sem um interlocutor explícito para organizá-los. Obviamente, há a figura onipresente do orientador, da banca de defesa e do meio acadêmico que o pesquisador/pesquisado está inserido. Entretanto, apenas ele poderá estabelecer narrativamente o que é relevante em sua biografia e o quanto isso o afeta externa e internamente. É uma solidão povoada por vultos do passado, presente e futuro, por lembranças, anseios imediatos e expectativas presumidas.

Em *O que é um autor*, o filósofo francês Michel Foucault comprehende a escrita *de si* como uma possibilidade de exercício pessoal. Segundo o autor, “a escrita como exercício pessoal praticado por si e para si é uma arte da verdade contrastiva” (Foucault, 2018, p. 141), podendo ser compreendida como “uma maneira reflectida de combinar a

autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam seu uso”(Foucault, 2018, p. 141).

Neste sentido, lembro que, para os autores portugueses António Nóvoa e Matthias Finger, o método (auto)biográfico se caracteriza por “uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam” (2010, p. 23). Pois, “nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distinguem, aliás, da maior parte das metodologias de investigação em ciência sociais” (Nóvoa; Finger, 2010, p. 23). Acredito que tantos outros professores-homens e eu merecemos esta atenção particular e este grande respeito com nós mesmos. Assim, nossa jornada é coletiva em sua individualidade e individual em sua coletividade.

Após a presente introdução, apresentamos como estruturamos nossa tese. Nós a dividimos em 3 capítulos, além das considerações finais. No primeiro, iniciamos com o item 1.1 *Ser homem no magistério*, abordando meu ingresso como professor-regente dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como a percepção gradual que eu era e ainda sou um dos poucos docentes masculinos que lecionam para crianças na rede municipal de ensino de Campo Grande (MS) me instigou a realizar esta pesquisa. Em 1.2 *Ser homem na escola de crianças*, apresento meu estranhamento inicial na escola que leciono desde 2008 e o quanto foi desconcertante ter como referencial para minha prática docente uma tipificada como feminina e exercida quase que exclusivamente por mulheres. Em 1.3 *Estado do conhecimento*, apresento as dissertações e teses que nos proporcionaram conhecer suas perceptivas teóricas e metodológicas quanto à docência masculina para crianças, observando suas similitudes e particularidades em relação a minha.

No segundo capítulo, abordamos a historicidade dos discursos designados por nós como *viris* e que poderiam ser nomeados como masculinistas, sexistas ou mesmo machistas por corresponder ao patriarcado (Castells, 1999; Lerner, 2019; Rubin, 2017), à masculinidade hegemônica (Connell, 2002) ou à dominação masculina (Bourdieu, 2012). Somente ao serem explicitados e problematizados, eu percebi o quanto estes discursos afetaram – e afetam – minha subjetividade do que é ser homem, mesmo em uma contemporaneidade mais receptiva à pluralidade das masculinidades. Para os homens da minha geração – sobretudo, para os que destoavam da heteronormatividade – o ingresso e a permanência no mundo masculino demandavam atenção redobrada quanto à virilidade e sempre havia o temor de não ser tão homem quanto nos era imposto. Logo, nos é tão caro realizar a arqueologia destes discursos para a

compreensão do desconforto que muitos homens ainda sentem ao desempenhar atividades e ofícios considerados femininos. Inclusive, uma partenidade mais presente. Assim, o item 2.1) *O fogo que forjou o homem: o discurso viril da ordem natural* apresenta os discursos viris da Antiguidade mediterrânea e a distinção pretensamente *natural* entre homens e mulheres e sua recorrência na atualidade. Em 2.2) *O fogo e a água: o discurso viril na metafísica medieval*, abordamos as concepções transcendentais desse período quanto aos corpos e às almas masculinas e femininas e como estas distinguiam seus cotidianos. No item 2.3) *A razão do fogo: o discurso viril no cientificismo moderno e contemporâneo*, discutimos o cientificismo a partir do século XVII e seu endosso aos velhos discursos sexistas e as implicações médicas e jurídicas desencadeadas naquela época e nas vindouras.

No terceiro e último capítulo, tratamos da constituição histórica do magistério brasileiro e as questões de gênero que a permearam e que ainda se fazem presentes em seu cotidiano. No item 3.1) *O magistério deles*, apresentamos como o ensino e a docência se estabeleceram como prerrogativas masculinas e o empenho feminino em rompê-las. Em 3.2) *O magistério delas*, abordamos como a escolarização feminina nas escolas de primeiras letras do Brasil oitocentista e a instituição dos cursos normais possibilitaram às mulheres a escolaridade e a docência e como o ensino para crianças foi ressignificado e tipificado como feminino. Em 3.3) *O magistério de todos*, discutimos como as publicações comerciais destinadas especificamente às mulheres e aos homens reforçaram suas disparidades tidas como naturais, impondo padrões de feminidez e masculinidade estereotipados, que tornam a presença de um homem lecionando para crianças não apenas incomum, como potencialmente perigosa.

Por fim, ressaltamos que não realizaremos uma discussão e/ou análise da pluralidade de gênero. Iremos nos deter apenas no gênero masculino e feminino, pois esta é a marcação dicotômica que tem sido central na minha trajetória no magistério.

1.1 Ser homem no magistério

Non nobis solum nati sumus
(*Não nascemos apenas de nós* – provérbio latino)

Originalmente, esta pesquisa teria em seu título o termo *corpo-estranho* em alusão a presença destoante do professor-homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Intimamente, eu o compreendia – e a mim mesmo – como um invasor que força sua entrada e permanência em um organismo que não o quer e que reage encapsulando-o para manter seu funcionamento habitual. Era uma menção explicitamente biologicista e que pressupunha um embate direto entre homens e mulheres por seus espaços, identidades e práticas docentes.

Embora não tenha vivenciado diretamente tal embate, acreditava que o mesmo se aplicava aos demais professores-homens que lecionam para crianças. Seguramente, esse pressuposto apressado se devia as dicotomias que eu pautava esta pesquisa: homens/mulheres, masculinização/feminização do magistério, docência masculina/feminina, entre outras. Percebendo isso, as primeiras leituras que minha orientadora me indicou foram as sobre gênero. De imediato nem nos meses posteriores, não comprehendia qual relação essa bibliografia teria com nossa pesquisa nem com os questionamentos que me suscitaron.

O primeiro deles foi o que seria a masculinização/feminização do magistério? Deveria comprehendê-los com a supremacia numérica de um dos sexos e sempre de forma antagônica? Segundo, na hipótese que houvesse uma territorialização sexista do magistério, suas práticas e discursos seriam materializados em uma docência distintamente masculina e feminina? Para a primeira questão, observamos que as expressões masculinização/feminização do magistério são utilizadas para demarcar quando a maioria numérica de um obscurece quantitativamente a do outro. Quanto à docência masculina/feminina, nota-se que são os atributos convencionalizados para os sexos, como rigor para os educadores homens e afetividade para as mulheres (Louro, 1997).

Em nossa pesquisa, utilizaremos docência masculina para designar àquela exercida por indivíduos que se reconhecem como homens e docência feminina para a praticada por quem se identifica como mulher. Exceto, nas citações diretas de teóricos que as utilizam com outra perspectiva. Em relação à expressão

masculinização/feminização do magistério, nós a empregaremos em consonância com a abordagem quantitativa dos estudos historiográficos mencionados.

Ao mudar a perspectiva como a pesquisa seria compreendida, o termo *corpo-estrano* deixou de fazer sentido e o substituímos por *contracorrente*, uma vez que alude ao que parte na direção contrária do esperado. Homens atuando como professores-regentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental rompem com um consenso recentemente *naturalizado* do que seria o ideal, mas não os colocam obrigatoriamente em disputa com as professoras-mulheres ou pleiteiam masculinizar um espaço e uma docência tipificada como feminina.

Como meus colegas de magistério do antigo 2º grau, eu também não me via lecionando para crianças. Na verdade, sequer cogitava essa possibilidade. Não que nos fosse vetado. Pelo contrário, estávamos sendo preparados e nos formando especificamente para essa docência. Contudo, não fazia parte de nossas aspirações profissionais.

Meu ingresso no curso profissionalizante do magistério foi o mesmo alegado pelos meus colegas de classe da época: falta de opção. Embora não houvesse o então chamado científico em minha cidade natal e o curso técnico em contabilidade estivesse saturado, nós havíamos escolhido pelo magistério. Durante os 4 anos do curso, realizei as matérias específicas e cumpri o estágio supervisionado sem entender exatamente no que me formava. Para mim, era apenas uma formalidade até o curso superior. Eu sabia que só poderia cursar as licenciaturas oferecidas no período noturno na cidade paulista de Presidente Venceslau, vizinha à Bataguassu (MS). Entretanto, nunca cogitei pedagogia. Na ocasião, eu trabalhava no departamento pessoal de uma empresa privada e o salário pago aos professores não era compensador e atrasava constantemente. Em hipótese alguma, a docência me parecia uma atividade promissora. Porém, ter uma licenciatura me parecia melhor do que não ter nenhuma formação universitária.

A pesquisadora brasileira Denice Bárbara Catani (1997) atenta que o processo de expansão do ensino público brasileiro no século XIX demandou que o professor custasse pouco e esta correlação ainda persiste. A também pesquisadora brasileira Marisa Cristina Vorraber Costa acrescenta que “o poder estatal passou a remunerar precariamente seus quadros” (1995, p. 165), evidenciando que a remuneração dos professores daquela época era bem abaixo do ideal. É particularmente notório o estudo realizado pelo pesquisador brasileiro José Ricardo Pires de Almeida Faria Filho (2000),

que verificou que os provimentos dos professores na antiga província de Minas Gerais podiam ser ainda menores do que os de carroceiros e pedreiros. E ao trazermos esta comparação, não intencionamos desmerecer o trabalho braçal frente ao intelectual ou a qualquer outro. Apenas destacamos o aspecto mais emblemático da pesquisa de Faria Filho.

Embora a estrutura escolar do período favorecesse os professores-homens, o salário deles era igual ao das professoras². Todavia, se o salário feminino era visto como uma contribuição singela ao orçamento da família, o masculino era responsável por todo o seu sustento. Assim, o homem que se dispusesse a exercer o magistério no final do século XIX e início do XX não apenas ganharia menos do que em outras ocupações, como também similar às professoras do sexo feminino e até menos do que o trabalhador braçal (Hahner, 2011).

Se a expansão do ensino público brasileiro fora condicionada ao achatamento salarial de seus profissionais, a formação docente também fora pautada pelo menor custo governamental e pela maior quantidade possível de formandos³. Ironicamente, as escolas públicas brasileiras surgiram quase uma década antes do primeiro curso de formação docente na cidade de Niterói, na então província do Rio de Janeiro (Ribeiro, 1992).

Para o pesquisador brasileiro Dermeval Saviani (2013), o baixo investimento brasileiro na educação pública é histórico e comprometeu a universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo, tornando-as aquém do que fora obtido na Europa e em alguns países latino-americanos na virada do século XIX para o XX.

Se o docente brasileiro e sua formação foram historicamente negligenciados, não seria incomum que tantos outros estudantes e eu ambicionassem profissões mais valorizadas – e tidas como masculinas – do que lecionar. Sobretudo, para crianças na escola pública. No caso específico de Mato Grosso do Sul, essa rejeição era agravada pelos meses que os servidores estaduais ficavam sem receber nas décadas de 1980 e 1990. Na minha infância, recordo-me que os comerciantes afixavam cartazes alertando

² Em seu 13º artigo, a Lei de 15 de outubro de 1827 assegurava às professoras “os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres” (Brasil, 1827,s.p.). Contudo, o fato de não poderem lecionar matérias exatas como geometria limitava seus rendimentos.

³ Em 1854, o Regulamento da instrução primária e secundária – também conhecido como Reforma Couto Ferraz – estabelece a formação docente por meio de professores adjuntos em substituição as Escolas Normais, consideradas “muito onerosas, ineficientes quanto à qualidade da formação que ministriavam e insignificante em relação ao número de alunos que nelas se formavam” (Saviani, 2009, p.144-5).

que não vendiam a prazo para funcionários do Estado e que a Igreja recolhia donativos para ajudá-los.

Mesmo presenciando as condições adversas do magistério, outros três homens e eu o cursamos nos anos 1990. Um deles era um policial militar que precisava do antigo 2º grau para mudar de patente. Os demais estavam na idade escolar regular, mas não sabiam dizer a razão de estarem ali nem nossos professores – havia apenas um homem – sabiam como nos orientar ou motivar. Nossa turma se formou em 1994 e sou o único homem dela que exerce a docência.

Em 1997, graduei-me em Ciências com licenciatura curta⁴. Nessa antiga modalidade de ensino superior, o curso durava dois anos e habilitava à docência especificamente da 5ª à 8ª série. Com duração entre três e quatro anos, apenas a licenciatura plena permitia a atuação irrestrita do graduado no então 1º e 2º graus. Como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) extinguia as licenciaturas curtas, optei em iniciar a graduação em Letras a dar continuidade à anterior. Na época, eu havia cursado Ciências por ser a disciplina com maior demanda por professores habilitados em Bataguassu. Por sua vez, Letras sempre me fora recomendado por eu gostar de ler. Curiosamente, eu lecionei suas disciplinas apenas quando me mudei para Campo Grande e somente por 2 anos. Na minha cidade de origem, eu sempre fora convocado para substituir os professores de ciências e matemática.

Por quase uma década, lecionei para adolescentes, jovens e adultos. Inclusive, em escolas rurais e nas unidades penitenciárias. Contudo, quando me mudei para Campo Grande, o concurso municipal para minha graduação já havia sido realizado. Temendo não ser contratado no ano letivo seguinte, usei o diploma do magistério nível médio para prestar o concurso para os anos iniciais do Ensino Fundamental e fui aprovado. Em 04 de julho de 2008, assumi a regência de um 5º ano. Na escola, o consenso era que seria o mais adequado a um professor-homem e concordei. No ano seguinte, fui lotado no 4º ano. Há sete consecutivos, leciono no 3º ano e não tenho intenção de mudar.

Entretanto, não foi assim quando comecei a lecionar para crianças. Em 2008, minha rejeição aos alunos pequenos foi imediata e recíproca. Era um tormento

⁴ Modalidade de formação superior permitida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 e que foi reformulada com Lei nº 9.394/96.

generalizado na sala de aula. Na época, a direção e a coordenação pedagógica da escola julgaram que esse choque *desmamaria* os alunos das presunidas facilidades dos primeiros anos e os prepararia para a pretendida seriedade dos anos finais do Ensino Fundamental. Para mim, também era o mais assertivo a ser feito e me prontifiquei a fazê-lo. Durante dois ou três anos, não considerava minha docência como inadequada. Eu a compreendia como um mal necessário e positivo aos alunos e também a mim.

Coincidemente, outro professor-homem assumiu a regência na mesma unidade escolar e foi considerado *mole* demais. Embora soubesse que termos como este e similares fossem pejorativos, não atentava que fizessem referência direta ao falo masculino e às mulheres “por analogia com as coisas que pendem, moles, sem vigor” (Bourdieu, 2012, p. 23). Balizado por apresentar maior rigor em sala de aula, continuei sofrendo e fazendo sofrer com minhas práticas e conceitos. O cotidiano escolar e a minha própria inabilidade obrigaram-me a entender que algo não estava certo. Mas o não estar certo não se configurava necessariamente em estar errado.

Por muito tempo, relutei muito em ceder aos mesmos modelos parentais de docência que minhas colegas de trabalho estavam e permanecem mais nitidamente sujeitas. Sinceramente, não me incomodo mais que os alunos me chamem de tio, pai e até mesmo de avô. Contudo, foi uma aceitação paliativa. Para as pesquisadoras brasileiras Nilda Alves e Virginia Louzada (2017), ser chamado dessa forma expressa o reconhecimento afetivo dos alunos por seu professor e eu passei aceitá-lo de bom grado.

Na impossibilidade masculina de oferecer o mesmo arremedo de maternidade que minhas colegas exerciam cotidianamente, forjei uma paternidade mais suavizada e profissional do que meus alunos tinham em casa, quando a tinha. Combinando afeto e rigor, posso dizer que minha docência foi e ainda é bem-sucedida dentro do modelo existente de escola que temos. Assim, eu encontrei uma zona de conforto profissional. Contudo, apartada de mim.

Durante alguns anos, reencontrei amigos de faculdade, mestrado e da minha cidade natal e omitia deliberadamente que lecionava para criança. Comentava apenas que era professor do Ensino Fundamental, deixando implícito que continuava na área de Letras. Embora não admitisse, havia uma permanente inadequação e constrangimento. Sem que eu percebesse claramente, sentia que “ocupar o espaço do feminino nas sociedades patriarciais capitalistas significa, por sua vez, uma dupla desvantagem” (Costa, 1995, p. 174). Portanto, meu desconforto era – e talvez, ainda o seja – estrutural

e não tão somente pessoal. Hoje, sinto-me muito mais à vontade para dizer que leciono para crianças e reflito criticamente quando prefiro não o dizer.

Diferentemente de muitas pessoas que eu conheço, a empregabilidade sempre conduziu minha carreira profissional. Nunca pensei em adequá-la aos meus anseios ou preferências pessoais. Eu sempre me moldei às oportunidades de trabalho que surgiam. Ao me deparar com os alunos pequenos dos anos iniciais, meu primeiro impulso foi desistir. Contudo, não podia fazer isso. Nem tinha verdadeira intenção em fazê-lo.

Deste modo, decidi me adaptar à docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas a que exatamente eu me adaptei? A um trabalho tipificado como de mulher? A não conviver com colegas masculinos nem os ter como referência profissional? Estas e outras questões que eu tinha – e ainda tenho de forma menos dúbia – são resquícios do binarismo que distingue homens e mulheres e os confinam a espaços e práticas rigidamente estabelecidas. Inclusive, quanto ao ofício que devem exercer.

Embora me ressentisse de não ter outro professor-regente masculino para diálogo e como um referencial docente diferente do feminino, as duas e breves vezes que isso ocorreu não foram positivas. A primeira, foi logo ao assumir o concurso na escola que ainda leciono. Outro professor também tomou posse lá e não tivemos problemas imediatos. Contudo, nossa docência era muito diferente e gerou uma comparação incômoda que perdurou até ele solicitar remoção para outra escola.

A segunda vez que tive um colega de trabalho masculino foi mais recente e nossa animosidade se estabeleceu logo na primeira semana. Não consigo explicar o que houve. Deliberadamente, reforçamos nossas diferenças e não permitimos qualquer aproximação pessoal ou profissional. Ele ficou conosco apenas o primeiro semestre de 2020, justamente quando as aulas presenciais foram suspensas em decorrência da pandemia da Covid-19. Pouco depois, esse professor conseguiu ser lotado em uma escola próxima a sua casa e não tivemos mais contato.

De forma quase imperceptível, habituei-me a não ter o convívio profissional e cotidiano com outros professores-homens. Contudo, penso que fui comunicado do quanto era incomum um homem lecionar para crianças apenas em 2013. Nos primeiros encontros do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), minha formadora comentou que eu era o único homem de Campo Grande inscrito naquela formação. De fato, tinha percebido que não havia outros professores-regentes masculinos na minha sala nem nas vizinhas. Porém, acreditava que esses frequentassem

a mesma formação em dias diferentes dos meus. Mas, não havia mesmo outros cursistas do sexo masculino. Eu era realmente o único.

Subitamente, a escassez de professores-homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental passou a me intrigar de forma explícita e insistente. Entretanto, não sei precisar quando esta inquietação deixou de ser uma questão pessoal e se tornou uma possibilidade de pesquisa. Acredito que tenha sido em 2014, quando ingressei no *Grupo de Estudos e Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos* (GEIARF), vinculado à linha de pesquisa *Educação, Cultura, Sociedade* do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Ao participar dos encontros quinzenais deste grupo de pesquisa, percebi que os demais participantes desenvolviam projetos, dissertações e teses de evidente caráter biográfico.

Até então, a única identificação acadêmica pessoal que eu conhecia era a de apreciar um romancista ou poeta a ponto de pesquisá-lo. Contudo, sem aparente relação com minha vida particular. Havia uma marca cartesiana em mim que me restringia muito, mas que teve a primeira ruptura significativa quando decidi que pesquisaria o professor-homem que leciona para crianças, tal como eu.

Diferentemente dos demais métodos de pesquisa que eu conhecia, o autobiográfico se volta ao próprio pesquisador e a sua trajetória. Porém, como já antecipamos, não se trata de um olhar egocêntrico. É um olhar profundo, respeitador e que busca compreender como um sujeito se constitui professor e em quais circunstâncias gerais e particulares isso ocorre, considerando que ambas estão implicadas (Nóvoa; Finger, 2010). Igualmente, o modo como a pesquisa é concebida e materializada evidencia a formação desse profissional e como ele consegue se examinar.

No meu caso, era imperativo organizar a historicidade da docência – em particular, a exercida por homens – de forma relativamente cronológica. Embora intuisse que essa delimitação temporal não oferecesse um movimento retilíneo de causa e efeito, minhas reflexões iniciais a exigiam. Do mesmo modo, demandavam diversidade de fontes contextuais e o exame de quais – por mais banais que parecessem, à primeira vista – se impuseram na minha formação. De acordo com o pesquisador alemão Peter Alheit e sua conterrânea Bettina Dausien, “no nível da experiência biográfica, as distinções analíticas entre aprendizagem formal, não formal e informal não são operatórias” (2006, p. 186). Portanto, “a *biografia* tem precisamente como propriedade integrar, no processo global de *empilhamento* da experiência vivida”

(Alheit; Dausien, 2006, p. 186, grifos dos autores) os campos das experiências que “os recortes institucionais e sociais separam e especializam e os (re)unir em uma figura com sentido particular” (Alheit; Dausien, 2006, p. 186, grifos dos autores).

Assim, ao analisar minha trajetória como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e empreendê-la por meio de uma pesquisa autobiográfica, apresento sua inserção na linha de pesquisa *Práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Nossa tese é que determinados discursos e práticas atribuídos como próprios dos anos iniciais do Ensino Fundamental foram e persistentemente continuam sendo associados à extensão do lar, impondo-se às professoras e aos professores-homens como um ofício supostamente feminino e característico do ambiente doméstico, onde se convencionou a participação esporádica masculina.

No decorrer de nosso estudo, expressões como *docência masculina* e *docência feminina* são constantes e não se referem necessariamente a um conjunto de ações e intenções próprias e exclusivas de homens e de mulheres. Eventualmente, nós as usaremos como atributos convencionalizados de cada um – como o afeto ser próprio delas e o rigor, deles – e as contextualizaremos. Porém, na maioria das vezes, esses termos sinalizaram apenas à docência realizada por sujeitos que se identificam como homens e mulheres, sem demarcá-las como característicos deles.

Como objetivo geral desta pesquisa, estabelecemos:

- Analisar minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional como professor-homem dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio da narrativa autobiográfica, identificando minhas particularidades biográficas, geracionais e contextuais e os discursos que as afetaram.

Por sua vez, os objetivos específicos são:

- Descrever o processo de construção a minha docência sendo professor-homem em um universo de professoras-mulheres;
- Apresentar uma arqueologia foucaultiana dos discursos que produzem insistente classificações/hierarquizações entre homens e mulheres, explicitando suas consequências no cotidiano e também na escola
- Analisar as singularidades reconhecíveis da minha docência como professor-homem dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em nosso referencial teórico, destacamos os estudos das autoras brasileiras Almeida (1998), Bruschini (1988), Catani (2003), Costa (2007), Costa (1995), Louro (2009; 2020), Marcílio (2005), Pinto (1998) e Sayão (2005), que problematizam criticamente a docência e as relações de gênero, e também os da autora norte-americana Scott (1995) e da australiana Connell (1990), complementados pelos das francesas Riot-Sarcey (2010), Harouche (2011) e Badinter (1992) e seus conterrâneos Bourdieu (2012), Corbin (2011), Courtine (2011), Vigarello (2011), sobre as masculinidades e sua construção histórica no Ocidente.

Ao revisitá-lo criticamente minha formação não acadêmica, percebi o quanto era atravessado pelos discursos midiáticos das revistas impressas, em particular pela edição brasileira de *Playboy* e suas concepções sobre o que era ser homem nas décadas de 1980 e 1990. Durante a maior parte da minha juventude e vida adulta, eu a assinei e ainda as guardo e as coleciono. Ao me indagar sobre meu afeto especial por essa publicação, acredito que seja por ter sido uma leitura inescapável aos homens daquela época e um referencial íntimo de masculinidade. Para mim, certamente o foi. É importante lembrar que questões relativas à puberdade e à sexualidade não eram comumente discutidas nas famílias e a escola costumava limitá-las ao didatismo das aulas de ciências. Restava-nos as publicações ostensivamente pornográficas⁵ com suas capas cobertas por tarjas pretas ou o erotismo tido como elegante da *Playboy*, que não precisava ser escondida dos pais no fundo do guarda-roupa ou em suas últimas e mais abarrotadas gavetas.

Para o historiador brasileiro Douglas Josiel Voks (2019), a revista *Playboy* modificou o que era considerado leituras tipicamente masculinas – jornais e semanários informativos e esportivos – para trivialidades como moda, comportamento e estilo de vida, recorrentes às pautas dos periódicos femininos. Se uma publicação se impõe como uma nova demanda ao cotidiano dos homens, também tem apelo midiático para modificá-lo. Para o autor, os discursos da revista “se destinavam ao *self-made-man*, ao homem que fazia a si mesmo, que estava sempre em busca do sucesso” (Voks, 2019, p. 111), popularizando um individualismo similar ao dos livros de autoajuda.

⁵ A pornografia constitui a maior parte da educação sexual masculina espontânea e molda suas fantasias e concepções estereotipadas quanto ao desempenho, formato e tamanho dos órgãos sexuais (Kimmel, 2005). A distinção entre pornografia e erotismo é tênue e muito discutível. Nesta pesquisa, o critério que adotamos para distingui-los é o da obscenidade (Maingueneau, 2010; Moraes, 2003). Quanto mais algo se aproxima do que é considerado obsceno, mais tende a ser visto como pornográfico e condenável. Por sua vez, quanto mais parece se distanciar dele, mais se aproxima do erótico e do tolerável.

Ao problematizar o *self-made* de seus conterrâneos, o sociólogo norte-americano Michael Scott Kimmel indaga “o que significa ser ‘self-made’? Quais são as consequências da autoprodução para o homem individual, para outros homens, para mulheres?” (2016, p. 60, grifos do autor, tradução nossa). Para o autor, trata-se de uma noção capitalista de “masculinidade – enraizada na esfera da produção, na arena pública, uma masculinidade baseada não na propriedade da terra ou na virtude republicana artesanal” (2016, p. 60, tradução nossa), constituindo-se em uma “participação bem sucedida no competitivo mercado – esta tem sido a noção definidora da masculinidade americana” (Kimmel, 2016, p. 60, tradução nossa) e que é reportada ao restante do Ocidente.

Nos primeiros anos de magistério, minhas colegas de curso traziam revistas de fotonovelas como a *Sétimo Céu* e gibis da *Turma da Mônica* para ler durante as aulas. Não sei dizer se os outros três alunos masculinos pediam essas revistas emprestadas para ler debaixo das carteiras como eu pedia. Tampouco, lembro-me quando passei a evitá-las. Sei apenas que os gibis passaram a remeter a uma infância que eu havia deixado há poucos anos e as fotonovelas se tornaram ostensivamente femininas para eu lê-las em público. Desta forma, passei a ler publicações mais condizentes com minha idade e com a masculinidade vigente da época como os gibis adultos do *Tex*, *Conan* e a revista *Playboy*. Como bem destaca a pesquisadora francesa Elisabeth Badinter, “após a dissociação da mãe (não sou neném) e a dissociação radical em relação ao sexo feminino (não sou uma moça)” (1992, p. 149, tradução nossa), o homem deve refutar tudo que possa comprometer a percepção da sua virilidade. Foi o que eu fiz.

Na década de 1990, o sociólogo norte-americano Michael Warner (1993) cunhou o termo *heteronormatividade* para definir o sistema de ideias que estabelece a heterossexualidade como norma. De acordo com essa perspectiva, considerando os sexos biológicos (macho, fêmea) se convencionou expressões de gênero (masculina, feminina) e das quais derivariam as orientações sexuais (hetero/homossexual). Portanto, uma impositiva linearidade/congruência entre sexo biológico, gênero e orientação sexual, sendo que essas categorias mantêm uma relação antagônica e de complementaridade umas com as outras. Warner (1993) afirma existir uma oposição entre heterossexualidade e homossexualidade. Assim, por se constituir em aversão à homossexualidade, a heterossexualidade é automaticamente anti-homossexual. Durante a maior parte da minha vida, temi esta associação e me empenhei em ser homem tal

como nos era imposto na época e a revista *Playboy* foi decisiva para esse *aprendizado* compulsório.

O historiador brasileiro Anderson Francisco Ribeiro classifica a revista *Playboy* como uma *normalizadora*, pois suas “entrevistas, pesquisas, imagens tentaram dar as ferramentas necessárias aos homens para que, estes, saíssem do seu estado de desconhecedor do sexo” (2016, p. 101). Conforme o autor, “afirmação que se fazia era a de que o — ‘homem’ que desconhecesse o sexo e seus meandros não seria um ‘verdadeiro’ homem” (2016, p. 101, grifos do autor). Para Voks, a revista em questão forjava simultaneamente o individualismo masculino como também uma masculinidade padronizada “a partir da sedução e da conquista e, nesse sentido, era uma masculinidade muito ligada à capacidade sexual do sujeito” (Voks, 2019, p. 31). De acordo com também historiador brasileiro Marcel Arruda Furquim, a revista *Playboy* “constrói e reconstrói padrões heteronormativos, sustentados em novos modelos de se praticar essa heterossexualidade (um novo lar, uma nova família, novas formas de se viver)” (2016, p.78).

A associação da revista *Playboy* com o *novo* está expressa desde sua primeira edição no Brasil, em agosto de 1975. Impedida pela censura de usar seu nome original, a publicação é intitulada provisoriamente de *Revista do Homem* e o então editor do grupo Abril Victor Civita a apresenta como “uma Nova Revista. Um país novo. Um novo homem. Homem exigente de um país que se transforma dia a dia” (1975. p. 3), observando que este homem em particular “entendendo o seu mundo torna-se exigente, na medida em que vê as coisas com lucidez e idéias arejadas, podendo amar e usufruir o que é bom, sofisticado e belo. Para este homem, esta revista” (Civita, 1975. p. 3). Por fim, Civita menciona que a publicação traz “naturalmente, nas doses certas, um outro assunto de grande interesse: a *mulher*” 1975. p. 3, grifos do autor) e reforça para qual público⁶ se destina ao advertir: “nada disso quer dizer que a *Revista do Homem* seja proibida às mulheres. Mas, elas que nos perdoem – desta vez a revista é sua, homem brasileiro” (1975. p. 3). Para Ribeiro, esta ressalva evidencia “o lugar reservado apenas ao homem na revista, o que impôs, ainda, uma continuação dos rastros de uma sociedade desigual, patriarcal e machista” (2016, p. 22).

⁶ Conforme a socióloga argentina Verónica Giordano, a edição brasileira da revista *Playboy* era dirigida a “um público leitor masculino muito particular: o homem heterossexual, branco, urbano, moderno, de classe média/alta, sem estado civil explicitado ou preferencial (casado ou solteiro, tanto faz)” (2012, p. 154).

Em *Creating the Modern Man: American Magazines and Consumer Culture, 1900-1950*, o pesquisador norte-americano Tom Pendergast destaca que as revistas destinadas ao público masculino “fornecem um campo fértil e coeso para observar o impacto das forças de modernização e da ascensão do consumismo nas imagens da masculinidade” (2000, p. 3, tradução nossa). Para o autor, “traçar o desenvolvimento da masculinidade por meio da revista moderna é uma forma de avaliar as mudanças em um veículo que sempre promoveu o consumismo” (2000, p. 3, tradução nossa). Por conseguinte, as “revistas que tiveram melhor êxito em atrair verbas publicitárias foram as que promoveram um estilo de vida consumista e, portanto, uma masculinidade consumidora” (Pendergast, 2000, p. 3, tradução nossa).

Corroborando, Voks atenta que “as identidades ou masculinidades apresentadas pela revista *Playboy* eram construídas tanto conforme as identificações quanto, principalmente, pelas relações de consumo” (2019, p. 84), estabelecendo produtos, marcas, estratégias publicitárias e de consumo como legitimadores do ser homem naquele momento e até mesmo nos posteriores. Eu me recordo que o primeiro perfume que comprei foi *Sr. N* da empresa brasileira *Natura* por me identificar com seus anúncios na *Playboy*. Como todos meus amigos daquela época também o usava, certamente eu não era o único influenciado pela propaganda dele.

Os periódicos são testemunhos imediatos e perenes de um momento específico (Pendergast, 2000). Comumente, os destinados ao lazer são tidos como banais e descartáveis após sua leitura. Ao analisar *A chave dos sonhos* do grego Artemidoro, Foucault ressalva que este “manual para a vida cotidiana” (2009, p. 17) da Grécia antiga oferece “antes de mais nada indicações sobre modos de apreciação corrente e atitudes geralmente aceitas” (Foucault, 2009, p. 17-8). Em si, os escritos de Artemidoro não contextualizam ou aprofundam os sonhos que analisa. Apenas os classifica como de bom ou de mal agouro. Contudo, registram os discursos e as práticas circulantes naquele cotidiano e permite compreendê-los na contemporaneidade.

Considerando a edição brasileira da revista *Playboy* como um registro do que era socialmente aceito como masculino em sua época, nós a incluímos como um componente desta pesquisa para a compreensão dos discursos que vinculava e impunhava aos seus leitores nos mais de 40 anos de sua publicação no Brasil. Ocasionalmente e como forma de ampliar as discussões, também faremos menção às extintas revistas masculinas brasileiras *Status* e *Ele Ela*.

1.2 Ser homem na escola de crianças

Labor omnia vincit.

(*O trabalho conquista todas as coisas – provérbio latino*)

Historicamente, os ofícios se caracterizaram com termos masculinos. Igualmente prevalece o masculino ao se referir a um grupo de gênero misto de pessoas, profissões ou mesmo de objetos. Consequentemente, institucionalizou-se incluir as mulheres em designações gerais masculinas (Lima, 2011). Exceção feita a casos muito específicos, como na escola em que leciono. Lá, as comunicações coletivas costumam ser nomeadamente femininas: *professoras, senhoras, meninas*.

Seguramente, este seria o primeiro estranhamento que um professor-homem sentiria ao adentrar nesse ambiente em particular. Nós ainda reivindicamos o uso convencionalizado da gramática portuguesa, exigindo o emprego do masculino. Mas é uma reivindicação quase sempre em vão: na nossa escola, as professoras são maioria sob qualquer ponto de vista e se fazem sonoramente presentes.

Para pesquisadora brasileira Jane Soares Almeida, “pensar no magistério sem pensar no feminino é hoje inviável”, (1998, p. 78) e que “ao contrário do que muitos afirmam, a feminização do magistério foi um potencial de poder e de liberação” (Almeida, 1998, p. 78) e “não de submissão e desvalorização como se tem pretendido fazer acreditar” (Almeida, 1998, p. 78). Segundo a autora, os papéis atribuídos às “professoras, derivados da sua condição de mulheres, assim como a desvalorização e a ‘vitimização’ decorrentes da incorporação desses atributos nas representações sobre as professoras primárias na profissão” (Almeida, 1998, p. 78, grifos da autora) têm sido “também responsáveis pela atual situação do ensino, imediatamente depois das condições objetivas determinadas pelos baixos salários e investimentos reduzidos na educação” (Almeida, 1998, p. 78).

Portanto, ser ele entre elas é compreender este protagonismo e a participação ativa das mulheres na profissionalização e na luta pela valorização do magistério. Sem esta compreensão, a feminização da docência dos anos iniciais parecerá tão somente uma questão numérica e induzirá os homens a vê-la como algo apartado e até mesmo nocivo a sua virilidade. Assim, práticas cotidianas dessa docência específica lhes parecerão idiossincrasias femininas. Connell observa que “as estruturas de gênero de uma sociedade definem padrões específicos de conduta como ‘masculinos’ e outros

como ‘feminino’” (2002, p. 18, grifos do autor, tradução nossa) e que estes são reconhecidos e desempenhados por homens e mulheres de formas distintas.

De acordo com a pesquisadora brasileira Guacira Lopes Louro, “a representação dominante do professor homem foi — e provavelmente ainda seja — mais ligada à autoridade e ao conhecimento” (1997, p.107). Dicotômica e esquematicamente, a representação da “professora mulher se vinculava mais ao cuidado e ao apoio ‘maternal’ à aprendizagem dos/das alunos/as” (1997, p.107, grifos da autora). Esta presumida particularidade que distingue os professores-homens das professoras e implica a ambos formações e docências apartadas decorre de discursos e práticas que promovem e legitimam a divisão sexual do trabalho. Como ressalva a socióloga francesa Danièle Kergoat, “a divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o da separação (existem trabalhos de homens e outros de mulheres) e o da hierarquização (um trabalho de homem “vale” mais do que um de mulher)” (2009, p. 67, grifos da autora). Portanto, ainda que desempenhem a mesma função na escola, a docência masculina tende a ser mais valorizada do que a feminina.

Em *As mulheres praticando ciência no Brasil*, as pesquisadoras brasileiras Márcia Gorett Ribeiro Grossi, Shirley Doweslei Bernardes Borja, Aline Moraes Lopes e Aleixina Maria Lopes Andalécio destacam que “o que os homens devem ser e saber fazer socialmente foi construído histórica e socialmente de forma dicotômica” (2016, p. 18). Por sua vez, “às mulheres, na mesma medida, foram associadas características como delicadeza, zelo, afetividade. Características essas associadas quase que exclusivamente às funções do magistério” (Grossi, Borja, Lopes, Andalécio, 2016, p. 18), sendo que “um dos discursos que contribui para reforçar a concepção de feminização do magistério é marcado historicamente pela ideia de vocação da mulher para o desenvolvimento da prática” (Grossi, Borja, Lopes, Andalécio, 2016, p. 18).

Destoar dessa expectativa constantemente reafirmada é extrapolar as concepções arraigadas do que seria masculino e feminino e dos ofícios que lhes são impostos como próprios. Voluntariamente ou não, todo homem que leciona para crianças contesta a convencionalidade atribuída a esta docência em particular e a relativamente recente feminização do magistério.

Cabe nos lembrar que o magistério era a única profissão digna para uma mulher respeitável exercer fora de casa no final do século XIX e início do XX (Mendes, 2009). A docência para crianças era vista como uma extensão da maternidade feminina e servia

tanto de prática às moças solteiras como permitia às casadas manterem suas obrigações familiares e domésticas. A instrução formal que recebiam também as tornavam mais prestativas aos maridos e aos filhos (Almeida, 1998).

Conforme o teórico canadense Maurice Tardif (2012), o magistério ingressa na idade do trabalho no século XIX como parte do processo de secularização e de desconfessionalização das sociedades ocidentais. Assim, as professoras passam a trabalhar para “construir uma carreira e obter um salário” (Tardif, 2012, p. 556). Entretanto, não há uma ruptura imediata e definitiva do caráter vocacional do magistério – em particular, o exercido pelas mulheres. Tardif atenta que “mesmo sendo antiga, a idade da vocação continua ainda a marcar, em parte, em todo o mundo, o trabalho das professoras bem como seu status” (2012, p. 556).

Falecida em 2016, a pesquisadora brasileira Regina Leite Garcia reembrou em *Como a vida me fez professora*, o dia que seu pai a comunicou que sairia do segundo ano do colegial para o Instituto de Educação, “pois *profissão de mulher é ser professora*” (2011, p. 90, grifos da autora). Mais adiante, a autora relembra que as normalistas tinham “uma disciplina dada por umas senhoras que nos ensinaram a costurar, bordar, fazer crochê e tricô, o que me parecia muito útil” (Garcia, 2011, p. 91), admitindo também que “já as disciplinas ligadas propriamente ao futuro exercício do magistério, as Didáticas, as Metodologias, não me interessavam tanto” (Garcia, 2011, p. 91). Confesso que também não me interessava particularmente por essas disciplinas e preferia copiar os desenhos do alfabeto e das datas comemorativas para pintá-los nos nossos portfólios do estágio supervisionado. Na época, precisávamos desse acervo de desenhos para as atividades impressas nos mimiografos e tínhamos que saber como manejá-los. Tal como Garcia (2011), eu também preferia empregar meu tempo em atividades manuais consideradas inerentes à profissão docente. Lembro-me que letra bonita, desenhar bem e outros indícios de capricho eram tidos como fundamentais aos professores. Até hoje, minha caligrafia na lousa e nos cadernos dos alunos é particularmente elogiada e atribuo isso ao magistério.

Os resquícios dessa vocacionalidade tardia não é um mero anacronismo. Mas as consequências implícitas de discursos e práticas sedimentadas que persistem em associar as mulheres à emotividade e ao cuidado das crianças (Almeida, 1998; Louro, 1997). Costa (1995) salienta que a feminilidade imposta às professoras do final do século XIX não apenas as credenciou ao ensino de crianças, como também as confinou

nele. Conforme a autora, “as subjetividades femininas foram construídas por todos os meios de uma época (literatura, convicções científicas, etc.) para serem guardiãs da afetividade” (Costa, 1995, p. 169), garantindo “o modo adequado para educar as crianças (futuros cidadãos da pátria) de forma a serem mais facilmente governáveis” (Costa, 1995, p. 169). Dicotomicamente, estabeleceu-se que “aquilo que era visto como positivo na natureza masculina, como, por exemplo, a racionalidade, era tomado como negativo no feminino” (Costa, 1995, p. 169) por afastar as mulheres de “sua missão de habitat da afetividade – algo visto como indispensável nas teorias de educação do século passado” (Costa, 1995, p. 169).

Se a docência para crianças se tornou impositivamente *feminizada*, os homens passaram a se sentir desconfortáveis em exercê-la. Havia também o agravante da continua desvalorização salarial conforme o ensino público nacional se ampliava. Para Almeida, “essa aura de feminilidade que passou a revestir a docência no ensino primário, até mais do que a remuneração salarial e o aumento das ofertas no mercado de trabalho para os homens, deve também ter contribuído para afastá-los” (1998, p. 80).

A feminização do magistério não se evidencia tão somente na predominância das mulheres, mas na tipificação da escola dos anos iniciais e na sua docência como um espaço e um ofício próprios do feminino (Almeida, 1998; Louro, 1997). Portanto, não recomendados ao homem. Exceto àqueles cuja presumida baixa virilidade os limitava a um papel secundário na sociedade, como habitualmente era imposto às mulheres.

Segundo Costa, os homens que permaneceram na escola primária migraram para “os cargos hierarquicamente mais elevados e aqueles que tratavam da gestão, organização e controle da docência” (1995, p. 139). Contudo, havia os que continuaram a lecionar para crianças e esses precisavam lidar não apenas com a desvalorização da docência, como suas colegas de escola, mas também com o estigma de exercer um trabalho tido como feminino:

[...] o trabalho docente como trabalho de mulher, não pode ser compreendido fora das relações de poder que produzem a identidade feminina nas relações patriarciais e a identidade docente nas relações entre a escola e a sociedade patriarcal e entre a escola e o Estado patriarcal capitalista. O que estou querendo dizer é que o Estado orientado primordialmente por uma ordem masculina, que produziu uma concepção do feminino, é tomado como natural que este feminino se comporte segundo o estabelecido. Assim, o trabalho docente como é hoje concebido – como trabalho de mulher – foi fabricado pela mesma trama de poder que urdiu, no social, uma identidade do gênero feminino (Costa, 1995, p. 174).

Ao exercerem uma profissão forjada para ser desempenhada pela mulher em um sistema que privilegia o masculino, os professores-homens fragilizariam sua condição viril. Brevemente, poderíamos definir a virilidade como o que estabelecido como próprio do homem. Ou ainda, o que não é da mulher. Entretanto, tal atributo não é garantido aos homens apenas por sua anatomia. Eles precisam merecer-lo, reafirmá-lo e ostentá-lo. Em outras palavras, precisam validá-lo socialmente (Corbin; Courtine; Vigarello, 2011, p. 7).

Para os pesquisadores brasileiros Benedito Medrado e Jorge Lyra, a constante validação que os homens fazem da própria virilidade nunca os fará alcançá-la. Conforme os autores, a “*masculinidade hegemônica* – branca, heterossexual e dominante – é um modelo cultural ideal, não sendo, portanto, atingível por praticamente nenhum homem” (Medrado; Lyra, 2002, p, 2, grifos dos autores). No entanto, por se constituir um padrão “exerce um efeito controlador, através da incorporação de uma ritualização (no sentido antropológico) das práticas da sociabilidade cotidiana” (Medrado; Lyra, 2002, p, 2) e também de “uma discursividade que exclui todo um campo emotivo considerado feminino e subordina outras variedades” (Medrado; Lyra, 2002, p, 2).

Em *Understanding men: gender sociology and the new international research on masculinities*, Connell afirma que “a forma de masculinidade que é culturalmente dominante em um dado cenário é chamada de ‘masculinidade hegemônica’” (2002, p. 17, grifos do autor, tradução nossa). Para o autor, “‘hegemônico’ significa posição de autoridade e liderança cultural, e não de domínio total; outras formas de masculinidade persistem paralelamente” (Connell, 2002, p. 17, grifos do autor, tradução nossa). Connell ainda ressalva que “a forma hegemônica não é necessariamente a mais comum da masculinidade” (2002, p. 17, tradução nossa). Contudo, é a mais visível e a que se impõe sobre as demais.

Por conseguinte, “a masculinidade hegemônica é hegemônica não apenas em relação a outras masculinidades, mas em relação à ordem de gênero como um todo” (Connell, 2002, p. 17, grifos do autor, tradução nossa), constituindo em uma “expressão do privilégio que os homens coletivamente têm sobre as mulheres” (Connell, 2002, p. 17, tradução nossa).

Ao debatermos estas questões no cotidiano escolar, é preciso destacar que a feminização do magistério é inequívoca nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos

cursos de pedagogia e na maioria das demais licenciaturas (Abreu, 2017). Contudo, é um fenômeno recente. Até a segunda metade do século XIX, o magistério foi uma atividade predominantemente masculina, quando não exclusiva. Durante muito tempo, os homens ensinaram e aprenderam com outros homens e demarcaram a intelectualidade como seu domínio por excelência. No decorrer do século XIX, as mulheres pleitearam o direito de estudar e também o de ensinar. Em poucos anos, o contingente feminino superou o masculino nos recém instituídos cursos do Normal e na educação de crianças.

Rapidamente, a representação feminina da docência se estabeleceu em nossa sociedade por diversos discursos, sendo os mais frequentes os que associam “o ensino primário com características consideradas femininas” (Carvalho, 1998, p. 406). Por conseguinte, a docência mais adequada ao homem era para “o ensino mais elevado e não para o de criancinhas que ainda necessitam do regaço materno, avizinhas implumes que não podem dispensar o calor das asas de seus progenitores” (Cunha, 1873, p. 4). Dos professores dos segmentos mais elevados de ensino, exigiam-se apenas a formação na área que lecionavam, experiência e prestígio profissional. Assim, o curso Normal não era necessário, nem aconselhável, sendo até mesmo malvisto. Na nova organização para o curso Normal de 1943, o decreto 7941 proibiu o ingresso de alunos do sexo masculino no curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (Martins, 1996).

A predominância das mulheres no magistério passou a tipificá-lo como feminino e determinados atributos lhe foram impostos como característicos. Esperava-se que as professoras exercessem uma segunda maternidade (Carvalho, 1994). Para Louro, “a representação do magistério é então transformada. As professoras são compreendidas como mães espirituais” (1998, p. 97). Consequentemente, trata-se de algo próprio e exclusivo da mulher, e não do homem.

As teóricas francesas Prisca Kergoat, Geneviève Picot e Emmanuelle Lada destacam que o “reconhecimento vigente entre ofícios ditos masculinos e ofícios ditos femininos envolve a separação entre, de um lado, qualidades femininas – que seriam inatas, não adquiridas” (2009, p. 2009), não sendo “reconhecidas como verdadeiras qualificações – e, de outro, qualidades masculinas – consagradas por diplomas e, portanto, reconhecidas como tais” (Kergoat; Picot; Lada, 2009, p. 161).

Nesta percepção tão fortemente *naturalizada*, o homem que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental teria mais de feminino do que de reconhecidamente

masculino. Sua virilidade desapareceria na mesma medida que seus privilégios patriarcais. Não pareceria menos homem apenas aos demais, como também às mulheres. Se sua docência fosse particularmente bem-sucedida, suas colegas de trabalho tenderiam a reconhecer nele virtudes que consideram próprias do feminino.

A respeito dessas convencionalizações sexistas, os estudos sobre gênero são fundamentais ao rejeitarem qualquer determinismo biológico e, por conseguinte, uma aptidão própria de cada sexo. Para Scott (1995), as pretensas singularidades que estabelecem o masculino e o feminino são o que se convencionou esperar de homens e mulheres na sociedade. Inclusive, quanto ao trabalho que devem ou não desempenhar.

Evidentemente, muitas professoras apreciam a feminilidade atribuída aos anos iniciais do Ensino Fundamental e a perpetuam em sua docência e discurso. De forma similar, muitas também atribuem o gostar de criança a uma vocação mais propícia à mulher do que ao homem (Costa, 1995). Contudo, tais concepções não necessariamente as impedem de reivindicar melhores condições de trabalho e a valorização profissional do magistério. Oportunamente, a pesquisadora brasileira Rosane Mantilla de Souza nos lembra que “homens e mulheres sustentam a ordem de gênero e expectativas estereotipadas de conduta no seu dia a dia tanto quanto as desafiam” (2022, p. 47).

Dessa forma, a questão é problematizar como a feminização/masculinização do magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental territorializa a atuação profissional de homens e mulheres, e o quanto essa dicotomização fragiliza ambos e os desarticula como indivíduos e classe profissional. Essa tensão também reforça estigmas persistentes quanto à afetividade feminina e à objetividade masculina, impondo-as e demarcando quando e onde são adequadas ao exercício profissional e à confiança de cargos de comando. “As estruturas hierárquicas dependem de compreensões generalizadas das assim chamadas relações naturais entre homem e mulher” (Scott, 1995, p. 75).

Nos próximos capítulos, analisaremos os discursos que estabelecem como homens e mulheres devem ser, pensar, agir e quais espaços podem ou não ocupar e quais profissões são impostas como as mais adequadas e *naturais* para exercerem. Embora limitem e causem sofrimento a ambos os性os, esse arcabouço de normas, práticas e discursos oferecem uma pretensa normalidade que muitos consideram legítima e *natural*. Seu questionamento é recente e precisa ser debatido, compreendido e *familiarizado* pela sua vinculação constante, como pretendemos com esta tese.

1.3 Estado do conhecimento

Quot linguis calles, tot homines vales
(O que a língua fala, o homem valida – provérbio latino)

Ao iniciarmos nosso Estado do Conhecimento, apresentamos uma discussão prévia acerca do uso institucionalizado do masculino e do feminino e sua utilização cotidiana e também na produção de conhecimento acadêmico, uma das questões centrais desta pesquisa. Uma das principais características das línguas neolatinas ou românicas é que suas palavras são masculinas e femininas (Almeida, 1992). Como o italiano, francês e espanhol, o português também é uma língua originária do latim e suas palavras e a concordância nominal são estabelecidas apenas pelo gênero masculino e feminino (Raynouard, 1836). Contudo, o latim possui o gênero neutro. Segundo o padre e gramático francês Charles François Lhomond, “em latim há um terceiro gênero que o chamamos neutro. As palavras que não são do gênero masculino nem do feminino” (1836, p. 8, tradução nossa).

O grego antigo também o possuía, como Aristóteles observa no 5º capítulo de *A retórica* ao recomendar “distinguir entre gêneros, masculino, feminino e neutro, como fez Protágoras” (1856, p. 315, tradução nossa). Tradutor oitocentista de Aristóteles para o francês, Nobert Bonafous esclarece que “Protágoras foi o primeiro a imaginar, algo bem simples e trivial hoje, distinguir os nomes em três gêneros, que designou pelos termos masculino, feminino e coisas” (1856, p. 441, tradução nossa).

Entretanto, Lhomond ressalva que o gênero neutro desapareceu na língua francesa, que tem apenas “dois gêneros, o gênero masculino e o feminino. [...] por imitação nós damos o gênero masculino e feminino às coisas que não são nem um nem outro” (1836, p. 8, tradução nossa). Como explica o filólogo e professor português oitocentista Jeronymo Soares Barbosa, a língua portuguesa também não tem “substantivo de genero incerto, isto é, de que se possa usar arbitrariamente ou com o genero masculino ou com o feminino. Todos são ou masculinos ou femininos” (1881, p. 88).

Em *Grammatica philosophica da lingua portugueza ou principios da grammatica geral applicados à nossa linguagem*, Barbosa afirma que gramaticalmente “genero quer dizer classe, e esta é a coordenação de muitos indivíduos ou coisas que tem alguma qualidade commum a todos; e como todos os animaes naturalmente se

distinguem em duas classes ou gêneros” (1881, p. 85). Apesar dessa definição pautar-se pelo fisiologismo animal, o autor ressalva sua incongruência:

[...] os grammaticos pozeram os nomes dos primeiros na classe ou gênero masculino, e os dos segundos no feminino. Estas são as classes naturaes, era que entram só os animaes. Todos os mais seres que não tem sexo algum, deveriam ser arranjados na classe ou genero neutro, isto é, formarem todos uma terceira classe, em que entrassem os nomes dos individuos e das coisas que nenhum sexo tem, nem masculino nem feminino (Barbosa, 1881, p. 86).

A preocupação do autor é restrita ao que escapa ao binarismo sexual – como os objetos e os fenômenos da natureza – e que precisavam ser simbolicamente demarcados como masculinos e femininos, pois é “necessário distinguir e saber os generos dos nomes substantivos, para lhes applicar as fôrmas dos nomes adjectivos que o uso quiz lhes correspondesse” (Barbosa, 1881, p. 86).

Segundo o linguista norte-americano Charles Francis Hockett, os “gêneros masculino e feminino em espanhol, francês, italiano e português são semanticamente consistentes nos substantivos que se referem claramente a homens e mulheres” (1958, p. 231, tradução nossa). Porém, quando não fazem parte ou mesmo extrapolam a fixidez dessas duas categorias, sua classificação é “em sua maioria arbitrária” (Hockett, 1958, p. 231, tradução nossa), como ao estabelecer *cadeira* como substantivo feminino e *carro*, como masculino.

A imposição do masculino e feminino ao que não se caracteriza como tal, também se faz presente nas designações gerais. Neste caso, o masculino genérico ou não-marcado – *a priori*, não específico ao homem – engloba também as mulheres. De acordo com o linguista brasileiro Joaquim Mattoso Câmara Júnior, do ponto de vista semântico, o gênero “masculino é uma forma geral, não-marcada, e o feminino indica uma especialização qualquer (jarra é uma espécie de ‘jarro’, barca um tipo especial de ‘barco’)” (Câmara Jr, 2002, p. 62, grifos do autor). Assim, o feminino seria uma derivação do masculino e não poderia incluí-lo em suas denominações.

O imperativo do gênero masculino nas línguas neolatinas absorve e apaga o feminino na linguagem canônica⁷ e mesmo na informal, uma vez que a estrutura idiomática a impõe. Tradicionalmente, o termo homem “nesses idiomas tinha o

⁷ Para os gramáticos brasileiros Pasquale Cipro Neto e Ulisses Infante, “a gramática normativa estabelece a *norma culta*, ou seja, o padrão linguístico que socialmente é considerado modelar e é adotado para ensino nas escolas e para a redação dos documentos oficiais” (2008, p. 14, grifos dos autores).

significado geral e, além desse, o significado particular de substantivo indefinido” (Raynouard, 1836, p. 20). Portanto, apto etimologicamente a incluir as mulheres.

Esta convencionalização do gênero na linguagem gerou um problema inicial em nosso Estado do Conhecimento. Como as mulheres são incluídas nas generalizações masculinas e o magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental é majoritariamente feminino, o termo professor e seu plural se referem e tratam quase sempre das mulheres-professoras e não dos homens. Conforme Grossi, Borja, Lopes, Andalécio, a representação do trabalho docente sempre gerou questionamentos. Sobretudo, o da professora, “já que ela foi incumbida, historicamente, pela educação dos pequenos, o que, muitas vezes, perpassou o papel de instruir, sendo uma figura associada à educação, zelo, higiene, alimentação” (Grossi, Borja, Lopes, Andalécio, 2016, p. 15). Para as autoras, a associação da docência feminina com um exercício maternal estabelece que basta as professoras gostarem “de criança para que sejam boas profissionais, o que é uma inverdade, pois o processo educacional vai além do simples fato de se gostar ou não de crianças” (Grossi, Borja, Lopes, Andalécio, 2016, p. 15).

Ao encerrarmos esta breve e necessária discussão acerca do gênero na linguagem, apresentamos o Estado do Conhecimento e como o conceituamos e o utilizaremos nesta tese. Corroborando com a definição da pesquisadora brasileira Marília Costa Morosini, também o compreendemos como a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações [...]” (Morosini, p. 102, 2015). No nosso, optamos em particularizá-lo nas pesquisas de diferentes perspectivas e metodologias sobre o professor-homem que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e especificamente naquelas que utilizam o método de pesquisa autobiográfico. Para sua realização, consultamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Inicialmente, apresentaremos as pesquisas gerais sobre nosso objeto de estudo. Em nossa consulta à BD TD, não demarcamos o período para torná-lo o mais abrangente possível. A utilização dos descritores *professor*, *ensino fundamental*, *docência* reportaram 266 teses. Dessas, a maioria absoluta tratava exclusivamente da docência feminina como *Gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo*, de Charles Moreto da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), orientado por

Irineu Foerste, em 2015. Outras pesquisas, como *Desistência e resistência no trabalho docente*: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba, de Andrea do Rocio Caldas Nunes, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob a orientação de Maria de Fátima Quintal de Freitas, em 2007, sinaliza pesquisar professores e professoras, mas os trata coletivamente em sua base de dados e conclusão. Portanto, o destaque destas pesquisas eram as professoras e não os professores, não contribuindo diretamente para a nossa.

Nesta mesma consulta à BDTD, a tese *Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho*, de Marieta Gouvêa de Oliveira Penna, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), orientada por Alda Junqueira Marin, em 2007, exemplifica bem o imperativo das denominações masculinas nas produções acadêmicas ao contextualizar que “os professores sujeitos desta pesquisa eram em sua totalidade mulheres, motivo pelo qual passarei a me referir a elas no feminino. Isso não foi opção, mas dado oriundo da análise da realidade” (Penna, 2007, p.79).

Ao acrescentar *gênero* aos descritores anteriores, a BDTD listou 17 pesquisas. Apenas *Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do ensino fundamental*, de Paula Regina Costa Ribeiro, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob orientação de Diogo Onofre Gomes de Souza, em 2002, é sobre a docência, mas refere-se a feminina. E ao combinarmos *professor, ensino fundamental e masculino*, há apenas a tese *O jogo com regras explícitas pode ser um instrumento para o sucesso de estudantes com história de fracasso escolar*, de Silvia Nara Siqueira Pinheiro, defendida em 2014, na Universidade Federal de Pelotas (EFPEL), que aborda os discentes.

Ao reformularmos as palavras chaves para *masculinidades e docência*, obtivemos 20 teses na BDTD. Dessas, apenas *Entre os muros da escola: gênero e docência na constituição de uma pedagogia de afeto*, de Éderson da Cruz, defendida em 2019, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), orientada por Maria Cláudia Dal'Igna e que trata da docência masculina. Contudo, estabelecendo um paralelo com filme francês *Entre murs* e pesquisando unicamente os professores que lecionam para adolescentes e jovens, o que a distanciou da nossa pesquisa e não a incluímos em nosso Estado do Conhecimento.

Refinando ainda mais a consulta com os descritores *homens professores, docência masculina e anos iniciais*, a BDTD não listou nem uma tese. Ao estendermos a consulta às dissertações, as palavras chaves *professor, ensino fundamental, docência* trouxeram 536 resultados. Novamente, não delimitamos o período e obtivemos pesquisas que tratam expressamente da docência feminina como *A relação corpo-voz na docência: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental*, de Cândice Moura Lorenzoni, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), orientada por Cláudia Ribeiro Bellochio, em 2007. Houve também estudos sobre os professores de ambos os性os como *Práticas de gênero e sexualidade: a produção discursiva sobre o/a professor/a homossexual na docência primária*, de Thiago Augusto de Oliveira da Conceição, da Universidade Federal do Pará (UFPA), orientado por Josenilda Maria Maués da Silva, em 2012, referindo-se à docência marcada por uma sexualidade não-normativa, que não abordamos em nosso estudo.

Como a pesquisa de dissertações na BDTD apresentou-se numérica e potencialmente relevante, refinamos seu levantamento. Após a leitura dos 356 títulos listados, selecionamos 10 que se aproximavam do nosso tema de pesquisa para leremos seus resumos e obtivemos 5 pesquisas de mestrado próximas a nossa temática.

A primeira, *Professores homens: por uma ressignificação da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, de Josiane Caroline Machado Carré, da Universidade de Santa Maria (UFSM), sob a orientação Jorge Luiz da Cunha, em 2014, trata de como as representações de gênero influenciam a imagem e a receptividade do professor homem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município gaúcho de Santa Maria, concluindo que os mesmos perseveraram na profissão e superaram a resistência e a desconfiança inicial de suas comunidades escolares. Ressalva-se que Carré optou por não nomear seu objeto de pesquisa com um adjetivo composto e os centrou nos ex-alunos do curso de pedagogia da universidade federal local, adotando o estudo de caso e a história oral como recursos metodológicos.

A segunda, *Quem é o professor homem dos anos iniciais? Discursos, representações e relações de gênero*, de Thomaz Spartacus Martins Fonseca, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), orientado por Anderson Ferrari, em 2011, realizou uma abordagem foucaultiana sobre os discursos e representações de gênero e masculinidade que a presença do professor homem desencadeia nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da narrativa de 2 professores, como também de

suas coordenadoras e gestoras. Para o pesquisador, o discurso circulante na escola sugere que o professor masculino não altera sua *normalidade*, desde que condicionado ao seu disciplinamento corporal e a outras condições socialmente impostas (Fonseca, 2011).

A terceira, *Professores homens nos anos iniciais do ensino fundamental: os processos de constituição das identidades docentes a partir de narrativas*, de Lucas Cardoso Martins, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), sob orientação de Suzane da Rocha Vieira Gonçalves, em 2017, pesquisou os processos de constituição das identidades docentes de professores homens que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município gaúcho de Rio Grande. Para realizá-lo, foi utilizada a investigação narrativa, empregando o método autobiográfico. Tal como os dois pesquisadores anteriores, Martins utiliza os termos professor homem para demarcar seu objeto de pesquisa e conclui que a presença dos professores masculinos rompe velhos estigmas e torna a educação um espaço verdadeiramente democrático (Martins, 2017).

O quarto trabalho é a dissertação *O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente a feminização do magistério*, de Fernanda Francielle de Castro, da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), orientado por Norinês Panicacci Bahia, em 2014, que problematiza as questões de gênero na formação dos acadêmicos masculinos do curso de pedagogia e na atuação profissional de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora classifica sua metodologia como qualitativa, enumerando que utilizou questionário para o perfil do pesquisado e entrevistas com roteiro pré-estruturado, concluindo que a entrada dos homens na pedagogia e a sua docência para crianças provocam reações de preconceito e estigma (Castro, 2014).

Por fim, temos a dissertação *A voz do professor do gênero masculino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I: um sussurro silenciado por paradigmas* (UNOESTE), de Eduardo Alberto Ferreira, da Universidade do Oeste Paulista, orientado por Jorge Luís Mazzeo Mariano, em 2020, que pesquisou os preconceitos vivenciados pelos professores em uma cidade de médio porte no interior de São Paulo. A pesquisa adota a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que tem como base epistemológica o materialismo histórico dialético e conclui que os preconceitos construídos historicamente com a figura do professor do gênero masculino permanecem (Ferreira, 2020). Embora o autor tenha usado a expressão *professores do gênero*

masculino, percebe-se que o substantivo masculino professor é insuficiente para distingui-lo das mulheres.

Ao consultarmos o *Catálogo de Teses e Dissertações* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizamos os descritos *homens professores, docência masculina, anos iniciais e gênero*. Diferentemente do que ocorreu na consulta à BDTD, obtivemos 4.413 teses. Mesmo adotando descritores mais específicos, o sistema trouxe pesquisas dedicadas nomeadamente às docentes femininas como a *Desenvolvimento da profissionalidade docente: representações de professoras dos anos iniciais da educação básica*, de Camila Macenhan, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), orientada por Susana Soares Tozetto, em 2019.

Como os resultados se alteravam muito com o refinamento da consulta, consideramos melhor – apesar de mais trabalhoso – ler o título das 4.413 teses listadas e, após selecionarmos quais se aproximavam do nosso tema de estudo, acessar e ler seus resumos. Obtivemos 4 pesquisas que tratam especificamente da docência masculina nos anos iniciais do Ensino Fundamental e as incluímos no nosso Estado do Conhecimento.

A primeira tese, *Gênero e Docência Masculina: como se constitui o professor homem dos anos iniciais*, de Amélia Teresinha Brum da Cunha, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), orientada por Márcia Ondina Vieira Ferreira, em 2016, que analisou como os homens que trabalham com crianças na cidade gaúcha de Pelotas se constituíram professores. Os instrumentos adotados na pesquisa de campo foram questionários, entrevistas semiestruturadas e a observação do local de trabalho e da docência dos professores selecionados, concluindo que esses destoavam das representações dominantes da docência masculina ao demonstrarem partilhar das ideias de cuidado, atenção e afeto, geralmente associadas com a docência feminina (Cunha, 2016).

A segunda, *Tornar-se professor: um estudo sobre a formação das identidades profissionais de professores atuantes nos anos iniciais, a partir de suas trajetórias*, de Maria da Conceição Silva Lima, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com a orientação de Maria da Conceição Carrilho de Aguiar, em 2017, que pesquisou a construção identitária profissional docente de 4 homens atuantes na Educação Infantil e nas séries iniciais na rede municipal de Recife (PE). A metodologia empregada foi a perspectiva teórico-compreensiva da História de Vida, concluindo que atividade docente requer mais do que os atributos de maternagem, permitindo que os homens também

possam exercê-la e promover a construção de um novo imaginário social do magistério (Lima, 2017).

O terceiro trabalho de doutorado selecionado é *Masculinidades na cultura escolar dos cursos de licenciatura em pedagogia de instituições públicas e privadas de Teresina – PI*, de Jânio Jorge Vieira de Abreu, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), orientado por Maria do Carmo Alves do Bomfim, em 2017, que observou as percepções que os alunos masculinos dos cursos de pedagogia têm de si mesmo, de seus professores e de suas colegas de classe do sexo feminino e como isso reforça ou não sua identificação com a profissão que exercerão ao se formarem, concluindo que as masculinidades e feminidades estão em constante transformação, favorecendo ou não a formação e a inserção profissional dos homens na docência dos anos iniciais (Abreu, 2017).

Como instrumento metodológico, o pesquisador utilizou questionários e entrevistas semiestruturadas com os participantes, como também realizou perfil institucional das faculdades onde os mesmos estudam. Ressalva-se que o termo professor teve que ser contextualizado para especificar inequivocadamente o sujeito da pesquisa, como o autor justifica em sua primeira nota de rodapé “denominarei de professor os docentes do sexo masculino; professora para as docentes do sexo feminino e professorado para docentes de ambos os sexos e para a categoria profissional em geral” (Abreu, 2017, p. 7).

Por fim, temos *Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural*, de José Luiz Ferreira, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação de Maria Eulina Pessoa de Carvalho, em 2008. Por meio das histórias de vida de cinco professores masculinos que atuam na zona rural da cidade pernambucana de Coxixola, Ferreira investigou os motivos que fizeram esses homens ingressarem no magistério – a *descontinuidade* do título – e como a docência deles perpetuam os moldes parentais e heterossexuais – a *continuidade*. O autor conclui que as masculinidades dos professores pesquisados extrapolam as convenções do meio em que vivem para confirmá-las em suas docências (Ferreira, 2008).

Além das pesquisas elencadas a partir das consultas à BDTD e à CAPES, acrescentamos ao nosso Estado do Conhecimento a tese *A figura masculina na docência do ensino primário: Um ‘corpo estranho’ no quotidiano das escolas públicas ‘primárias’ do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal*, da pesquisadora brasileira

Amanda Oliveira Rabelo, orientada por António Maria Martins, em 2008, que analisou os docentes masculinos dos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro e do primário português, concluindo que muitos homens optam pela docência de crianças por vontade e pela possibilidade de reconhecimento profissional e social (Rabelo, 2008). Como procedimento metodológico, a autora utilizou a *investigação narrativa*. Por ter sido defendida na Universidade de Aveiro, este trabalho não consta nos bancos brasileiros de teses.

Uma outra tese que não localizamos em nossa pesquisa, pois os descritores que adotamos não a contemplam é *A desfeminização do magistério: uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX*, de Renata Porcher Scherer, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob a orientação de Maria Cláudia Dal'Igna, em 2019. Ao concluir a importância de uma docência que não tenha em si uma natureza *a priori* e obrigatoriamente feminina (Scherer, 2019), este estudo é imprescindível para compreendermos a presença do professor-homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Distinguindo-se das demais pesquisas analisadas, esta é estritamente bibliográfica.

Portanto, nosso Estado do Conhecimento sobre a docência masculina nos anos iniciais do Ensino Fundamental é composto por cinco dissertações e quatro teses oriundas diretamente de nossa consulta aos bancos de pesquisa nacionais, acrescidas de duas teses, uma que não foi listada na consulta devido à especificidade dos descritores que utilizamos e a outra por não ter sido defendida no Brasil. Por conseguinte, temos seis teses selecionadas.

Em nossa análise, observamos que as pesquisas de mestrado e tese com esta temática são recentes. Sendo a mais antiga de 2008 e a mais recente de 2020. Observa-se também que as regiões Nordeste e Sul do País concentram a maioria dos estudos e não foi localizado nem um na região Centro-Oeste, onde resido. É recorrente nestes estudos o deslocamento que os homens sentem ao ingressarem no magistério, pedagogia e em atuar como professores nos anos iniciais do Ensino.

Nas dissertações, os estudos sobre gênero de Louro e Scott são citados em todas as pesquisas (5), seguido pelas produções de Almeida (4) e Sayão (4). Quanto à temática masculinidades, Connell – ainda referenciada como Robert William Connell, seu antigo nome masculino – teve três citações, mesmo número de Badinter.

Nas teses selecionadas para nosso Estado do Conhecimento, Louro é citada em todas (6), novamente seguida por Almeida (5), Connell (5) e Scott (5). Os trabalhos de Sayão e Hall foram referenciados três vezes cada um. Bourdieu teve duas citações indiretas em notas de rodapé.

Nesta análise, percebemos que nosso referencial teórico converge substancialmente com os das pesquisas componentes do nosso Estado do Conhecimento. Pela perspectiva sociocultural e histórica que desenvolvemos em nossa tese, é imprescindível abordar o conceito de virilidade e nossa bibliografia a seu respeito contempla a trilogia *Histoire de la virilité*, organizada pelos historiadores Corbin (2011), Courtine (2011) e Vigarello (2011). Dos mesmos autores, também é particularmente pertinente a obra *História do corpo* (2008). Neste escopo teórico, incluímos ainda *Dominação masculina*, de Bourdieu (2012).

Em nosso Estado do Conhecimento, observamos que o termo virilidade foi citado apenas por Rabelo (2008). Os demais pesquisadores centraram suas discussões nas possibilidades e na pluralidade das masculinidades. Inferimos que isso decorra de a virilidade ser um monólito patriarcal contra o feminino. Embora as práticas viris tenham se modificado ao longo dos séculos, sua característica basilar permanece o antifeminino. Para Rabelo, a virilidade é buscada pelo homem para “se afastar da feminilidade” (2008, p. 445) e de tudo que lhe é imposto como característico e menor.

Contudo, a abordagem da nossa pesquisa demanda discutir a construção histórica da virilidade e da dominação masculina para compreender o homem que emerge dessas imposições e quais estigmas o professor masculino desencadeia em si e nos demais ao lecionar para crianças. O homem que se dispõe por vontade própria ou circunstanciais a estar em um espaço tipificado como feminino não apenas está distante do que lhe é esperado, como também sujeito às mesmas subalternidades e estigmas impostos às mulheres e a uma incompreensão – por vezes, hostil – que ele terá que lidar de diferentes formas em situações variadas.

Apresentado as pesquisas sobre a docência masculina para crianças que compõem nosso Estado do Conhecimento, especificamos as que utilizaram o método autobiográfico. Seu levantamento foi similar ao anterior. Iniciamos pela BD TD e novamente não delimitamos um período específico. Utilizando somente o descritor *Narrativas autobiográficas*, obtivemos 296 teses de diferentes temáticas, como deficiência física, exercício específico de determinada disciplina, questão étnica,

literatura, artes, profissionais liberais atuando na educação superior, etc. Pela leitura de seus títulos e resumos desse quantitativo, apenas *Imaginário e formação de educadores: a narrativa de si*, de Elisabete Martins da Fonseca, teve relação direta com a nossa pesquisa.

Com orientação de Marcos Ferreira dos Santos, a tese de Fonseca fora defendida na Universidade de São Paulo (USP) em 2016 e apresenta a autobiografia como uma possibilidade de pesquisa em educação. Segundo a autora, “a narrativa de si emerge como obra inacabada gerada no trajeto antropológico da pessoa em seu constante processo de constituição” (Fonseca, 2016, p. 21).

Mantendo o descritor *Narrativas autobiográficas* na BDTD, mas estabelecendo como filtro os programas em educação, tivemos 12 teses com temas diversos tal qual a primeira consulta e selecionamos *Aprendendo a ensinar: as narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professora*, de Rosana Maria Martins, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob a orientação de Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, em 2015. Por meio de ambientes colaborativos de aprendizagem online, a pesquisadora analisou a constituição da identidade docente das licenciandas do último ano de Pedagogia da UFSCar e professores com até três anos de experiência docente, concluindo que o estudo das narrativas autobiográficas “produzidas e discutidas em uma comunidade de aprendizagem online, mostrou como esse processo contribui para a constituição da identidade profissional docente” (Martins, 2015, p. 222).

Ao fazermos o levantamento na CAPES, utilizamos apenas o descritor *Narrativas autobiográficas* e obtivemos 242 teses com temas tão distintos quanto na consulta à BDTD. Pela leitura de seus títulos e resumos, selecionamos 2 com maior proximidade como nossa pesquisa.

A primeira, *Os reflexos, simbólicos e imagéticos, do espelho de Héracles em nós: as (re)significações afloradas da (auto)reflexão sobre as trajetórias de formação docente*, de Mônica Santin, apresentada à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 2017, sob a orientação de Jorge Luiz da Cunha, que buscou compreender o processo (auto)formativo, as significações dos diferentes momentos da trajetória de formação docente, por meio das transfigurações imagéticas e simbólicas dos seis primeiros trabalhos do semideus grego Heracles, mais conhecido por Hércules. Em suas considerações finais, a pesquisadora atenta que o processo (auto)formativo possibilita

um exercício para a formação contínua, intrínseco à busca da (auto)reflexão sobre a ação no exercício da docência (Santin, 2017).

A segunda, *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*, de Elizeu Clementino de Souza, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), orientado Maria Ornélia Silveira Marques e António Nóvoa, em 2004, que analisou a escrita de si de dez alunas do Curso de Pedagogia (Habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental) sobre suas trajetórias de escolarização para reflexão sobre a aprendizagem da docência delas. Em sua conclusão, Souza ressalva que, ao permitir às professoras em formação, através de suas experiências formadoras e recordações-referências da trajetória de escolarização, estabelecer outros sentidos ao trabalho escolar e construir potencializações sobre a sua própria prática (Souza, 2004).

Por fim, *Ser artista professor: tramas, imaginários e poéticas em jogo nos espaços de atuação-formação*, de Cândice Moura Lorenzoni, da Universidade Federal de Santa Maria, orientada por Valeska Maria Fortes de Oliveira, em 2018. A pesquisa trata das conexões entre os fazeres artísticos e docentes, a partir das narrativas de dois artistas professores – como a pesquisadora os nomeou – do Ensino Superior das áreas Teatro e Cinema sobre a poética (Lorenzoni, 2018).

Sendo assim, selecionamos 5 pesquisas para nosso Estado do Conhecimento sobre a autobiografia como instrumento de pesquisa. Ao analisarmos seu referencial teórico-metodológico, observamos que Nóvoa e Finger estão presentes em todas as pesquisas (5), seguidos por Josso (4), Pineau (4) e Lejeune (4). Os trabalhos de Delory-Momberger, Ferraroti, Ricoeur e Catani foram citados duas vezes cada um. E os de Gusdorf, Bertaux, Bruner, Thompson, Pollak, Le Goff, Huberman, Dominicé e Bourdieu, apenas uma vez. Novamente, observamos que nosso referencial teórico se assemelha em grande parte ao das pesquisas analisadas. Percebemos também o predomínio dos autores europeus.

Ao finalizarmos este primeiro capítulo, apresentamos as discussões que abordamos no próximo e como o organizamos. Estruturados em três itens, sendo que, em 2.1) *O fogo que forjou o homem: o discurso viril da ordem natural*, tratamos os discursos viris da Antiguidade e a diferenciação imposta como *natural* entre os sexos e sua persistência na contemporaneidade. Em 2.2) *O fogo e a água: o discurso viril na metafísica medieval*, discutimos a cosmovisão da época quanto aos corpos e às almas masculinas e femininas e como estas distinguiam seus cotidianos. No item 2.3) *A razão*

do fogo: o discurso viril no cientificismo moderno e contemporâneo, observamos como o cientificismo a partir do século XVII legitimou velhos discursos sexistas e as consequências na medicina e legislação da época e nas vindouras.

CAPÍTULO II – SER ELE

Viriliter age

(*Seja homem* – provérbio latino)

Em *O evangelho segundo Jesus Cristo*, o escritor português José Saramago narra a oração matinal do personagem José, “louvado sejas tu, Senhor, nosso Deus, rei do universo, por não teres me feito mulher” (1995, p. 27). Por sua vez, Maria ora “louvado sejas tu, Senhor, que me fizeste conforme a tua vontade” (Saramago, 1995, p. 27). Pouco antes, ambos haviam concebido Jesus na presença constrangida de Deus, que “sendo aquilo que é, um puro espírito, não podia ver como a carne dele penetrou a carne dela, criadas uma e outra para isso mesmo” (Saramago, 1995, p. 27).

A contrariedade divina com a sexualidade dos corpos que criou, o alívio de José por não ser mulher e a resignação humilde de Maria são ficcionalidades saramaguianas. Contudo, as preces que as personagens entoam são variações das existentes no judaísmo e Beauvoir as cita para demonstrar que “em toda parte e em qualquer época, os homens exibiram a satisfação que tiveram de se sentirem os reis da criação” (1980, p. 16). Esse sentimento masculino de alívio e orgulho se impôs na história ocidental e ainda se perpetua na supremacia da alma sobre o corpo, no protagonismo viril e consequentemente na desvalorização de tudo que não o é.

Em *A epopéia do pensamento ocidental*, o historiador suíço Richard Tarnas observa que todos os “grandes idiomas sob os quais a tradição ocidental se desenvolveu, do grego e do latim em diante, tenderam a personificar a espécie humana com palavras do gênero masculino” (2001, p. 468) e as cita: “*anthropos, homo, l'homme, el ombre, l'uomo, chelove, der Mensch, man, homem*” (Tarnas, 2001, p. 468, grifos do autor). Por conseguinte, a repetição inescapável desse mesmo léxico marca monotonamente a filosofia ocidental. De acordo com Tarnas, a associação compulsória de “‘Homem’ isso e ‘Homem’ aquilo” (2001, p. 468, grifos do autor) desencadeou generalizações recorrentes como “‘a ascendência do Homem’, ‘a relação do Homem com Deus’, ‘o lugar do Homem no Cosmo’, ‘a luta do Homem com a Natureza’, ‘a grande realização do Homem moderno’— e assim por diante” (Tarnas, 2001, p. 468, grifos do autor).

O historiador britânico Robert Lace chama atenção que “a palavra do Old English para ser humano era *mann* (em inglês hoje, *man* é homem). Todos os seres

humanos eram *menn*” (1999, p. 139, grifos do autor), sendo utilizado “para ambos os sexos, da mesma maneira que se considera hoje que as mulheres estão incluídas no significado de palavras como *mankind* (humanidade)” (Lacey, 1999, p. 139, grifos do autor). Lacey ainda menciona que “um documento do século XI fala dos descendentes de Adão e Eva como ‘descendendo de dois homens’” (1999, p. 139, grifos do autor), não se referindo a dois homens no sentido restrito da palavra, mas ao apagamento do termo mulher neste documento em particular.

De acordo com a historiadora francesa Françoise Héritier, a diferenciação dos sexos é o ponto fulcral do pensamento, seja o do antigo, moderno ou científico. Para a autora, a classificação do masculino e do feminino é estabelecida por valores contrastados, “a relação idêntico/diferente está na base dos sistemas que se opõem, dois a dois, valores abstractos e concretos (calor/frio, seco/húmido, alto/baixo, inferior/superior, claro/escuro)” (Héritier, 1996, p.25).

Para compreender as convenções que antagonizam o que é ser homem e mulher e que determinam como cada um deles devem ser e agir, é fundamental abordar os discursos viris que as sustentam e as perpetuam. Segundo o linguista brasileiro José Luiz Fiorin, “o discurso deve ser visto como objeto linguístico e como objeto histórico” (1990, p. 117). Desta forma, “nem se pode descartar a pesquisa sobre os mecanismos responsáveis pela produção do sentido e pela estruturação do discurso nem sobre os elementos pulsionais e sociais que o atravessam” (Fiorin, 1990, p. 177).

Ao tratar do discurso, Foucault observa “que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos” (1996, p. 8-9), que “têm por função conjurar seus poderes e perigos” (Foucault, 1996, p. 9). Os enunciados⁸ permitem ao discurso sua coerência e o revestem de uma pretendida e bem articulada verdade:

[...] o discurso verdadeiro – no sentido forte e valorizado do termo –, o discurso verdadeiro pelo qual se tinha respeito e terror, aquele ao qual era preciso submeter-se, porque ele reinava, era o discurso pronunciado por quem de direito e conforme o ritual requerido; era o discurso que pronunciava a justiça e atribuía a cada qual sua parte; era o discurso que, profetizando o futuro, não somente anunciava o que ia se passar, mas contribuía para a sua realização, suscitava a adesão dos homens e se tramava assim com o destino (Foucault, 1996, p. 9).

⁸ Para Foucault, o enunciado “trata-se, antes, de uma função que se exerce verticalmente, em relação às diversas unidades, e que permite dizer, a propósito de uma série de signos, se elas estão presentes aí ou não. O enunciado não é, pois, uma estrutura” (2008, p. 98).

Veyne adverte que “os discursos variam ao longo do tempo; mas a cada época eles passam por verdadeiros. De modo que a verdade se reduz a um dizer verdadeiro, a falar de maneira conforme ao que se admite ser verdadeiro” (2011, p. 25). A verdade, Foucault a teoriza, “já não residia mais no que era o discurso, ou no que ele fazia, mas residia no que ele dizia” (1996, p. 15). Por conseguinte, “a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação a sua referência” (Foucault, 1996, p. 15).

No caso específico da virilidade, sua permanência como verdade teve reformulações enunciativas superficiais que não alteraram seu discurso e que o torna ainda presente em nossa contemporaneidade. A resistência temporal de um discurso exige compreendê-lo além de sua imediaticidade e buscar não sua origem, mas a possível trajetória de suas manifestações mais longínquas e que ainda são circulantes. Um processo arqueológico diferente do que comumente pensamos: a descoberta de um rastro físico de nossa história que possa revelá-la, por fim.

A arqueologia proposta por Foucault “designa o tema geral de uma descrição que interroga o já dito no nível de sua existência; da função enunciativa que nele se exerce” (1996, p. 149), bem como “da formação discursiva a que pertence, do sistema geral de arquivo de que faz parte” (Foucault, 1996, p. 149). Ao detalhar esta nova possibilidade de pesquisa, Foucault começa por dizer como ela não deve ser compreendida nem limitada:

A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como documento, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um “outro discurso” mais oculto. Recusa-se a ser “alegórica” (Foucault, 1996, p. 157, grifos do autor).

Igualmente, a arqueologia não se propõe a uma linearidade de discursos que nascem, crescem, ramificam e se sobrepõem em novas ou transfiguradas nuances. Da mesma forma, “a arqueologia não procura reconstituir o que pôde ser pensado, desejado, visado, experimentado, almejado pelos homens no próprio instante em que

proferiam o discurso” (Foucault, 1996, p. 158). Por fim, “a comparação arqueológica não tem um efeito unificador, mas multiplicador” (Foucault, 1996, p. 180).

Para o pesquisador Edgardo Castro, a arqueologia proposta por Foucault “não é uma disciplina interpretativa, não trata os documentos como signos de outra coisa, mas os descreve como práticas” (2009, p. 41). Contudo, sem “estabelecer a transição contínua e insensível que une todo o discurso ao que o precede e ao que o segue, mas sua especificidade” (Castro, 2009, p. 41). Ao pensarmos nos discursos viris, percebe-se facilmente seu empenho ancestral em demarcar a superioridade do homem e em desvalorizar o feminino e tudo que possa lhe ser característico, como a docência para crianças a partir do final do século XIX. Entretanto, não explicita com essa mesma facilidade o custo que a virilidade exige ao homem e os estigmas impostos aos que a não alcançam (Corbin; Courtine; Vigarello, 2011).

A complexidade arqueológica elaborada por Foucault não se concretiza em uma pesquisa que se limita a um tema ou objetivo cartesianamente definido. Seu desejo crescente de expansão é castrado – para usarmos o maior temor viril – ao ter um corpus bibliográfico circunscrito a sua disponibilidade de fontes e a própria capacidade humana do pesquisador.

Novamente, ressaltamos que uma pesquisa convencional ficaria acanhada em reconhecer tais limitações. Sobretudo, quando proposta por um mestre em Letras que nunca teve particular afinidade com a disciplina de linguística – especialmente, pela análise do discurso. Contudo, o método autobiográfico permite e incentiva que essas fragilidades sejam expostas, compreendidas como partes dos processos formativos do pesquisador/pesquisado e como podem ser aprimoradas ou tão somente atenuadas.

Assim, é salutar observar que nos propomos a uma análise arqueológica dos discursos referentes à virilidade, reconhecendo o limite de nossas fontes, diversidade textuais, idiomas compreendidos e também de sua abrangência e possibilidades analíticas. A historicidade não estabelece uma ordem aparente do surgimento ou do término dos discursos apresentados, mas de como nossa pesquisa conseguiu articulá-los e discuti-los. E isto nos confronta mais uma vez com o nosso fazer acadêmico, intrínseca e fortemente forjado em uma formação positivista.

Desde o primeiro instante, aventamos que a resistência masculina ao magistério de crianças ou as suspeitas que os professores-homens recebem em um ambiente compreendido como feminino não poderiam ser compreendidas tão somente no

momento presente. Sobretudo, porque o discurso oficial das instituições de ensino não se opõe a presença deles nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, se a atuação profissional deles é permitida legalmente – embora, sem qualquer incentivo em particular – e se faz presente no cotidiano de muitas escolas, o discurso explícito a trata com presumida *naturalidade* e este termo nos é muito caro. Discutir sua concepção e como esta impacta à vida íntima, social e profissional dos indivíduos perpassa todas as discussões de nossa pesquisa. Compreendemos o *natural* e seus derivados como convenções que foram e continuam sendo impostas por diferentes práticas e discursos, que não são – embora pleiteiam isso – espontâneas ou próprias do ser humano (Almeida, 1998; Louro, 2009).

Deste modo, a análise do discurso atual e oficial sobre os professores-homens lecionando para alunos pequenos ocultaria – por ignorá-la – a resistência e a desconfiança diária que estes nutrem ou recebem em diferentes situações. Tampouco, trataria desse sentimento de inadequação que eu ainda sinto e que os participantes das pesquisas que compõem o nosso Estado do Conhecimento também relatam.

Portanto, tivemos que buscar os diferentes discursos que possam desencadear esse desconforto inerente e a preocupação causada quando um professor-homem atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os discursos se enraizam tão profundamente no cotidiano que nos parecem uma velha e difusa ordem *natural* das coisas. Não é um sentimento espontâneo, embora nos pareça ser. Sedimentados por práticas recorrentes e diluídos de tal forma que não se tornam mais perceptíveis, os discursos viris precisam ser expostos para serem desnaturalizados. É o que nos propomos na arqueologia da virilidade deste segundo capítulo.

Para Veyne, Foucault “parte da história, da qual recolhe amostras (a loucura, a punição, o sexo...) para lhe explicitar o discurso e inferir dela uma antropologia empírica” (2009, p. 19). Segundo a perspectiva foucaultiana, “explicitar um discurso, uma prática discursiva, consistirá em interpretar o que as pessoas faziam ou diziam, em compreender aquilo que supõem os seus gestos, palavras, instituições” (Veyne, 2009, p. 19). O indício mais visível – e superficial, Foucault nos alerta (1996) – é o rito que os revestem e impõem sua ambicionada legitimidade. De acordo com o autor, “o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam” (Foucault, 1996, p. 39), definindo “os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso” (Foucault, 1996, p. 39), garantindo “a

eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção” (Foucault, 1996, p. 39).

Foucault ressalta ainda que “os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual” (1996, p. 39), uma vez que “determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos” (Foucault, 1996, p. 39). Como observa o pesquisador brasileiro Anderson Ferrari, “esses discursos vão constituindo conhecimento, vão nos educando e nos formando, dirigindo as ações dos outros sobre nós” (2011, p. 109). Os pesquisadores brasileiros Natália Nigro de Sá, Lucas Thiago Pereira da Silva e Regina Szylit destacam que “a condição de ser homem teve como principal característica naturalizada a virilidade, imperando modelos regidos por regras” (2022, p. 90), que não permitem que ele exteriorize sentimentos naturalizados como próprios do feminino como medo, dúvida ou franqueza. O aprendizado de ser homem implica em não ser mulher e este antagonismo hierárquico é reforçado cotidianamente em expressões recorrentes como *homem não chora, não falha, não leva desaforo para casa*, entre tantas outras (Sá; Silva, Szylit, 2022).

Os discursos que legitimam a virilidade – e seus congêneres, *masculinidade hegemonic* (Connell, 2002), *dominação masculina* (Bourdieu, 2012), *patriarcado* (Castells, 1999; Lerner, 2019; Rubin, 2017) – não são imemoriais⁹, mesmo que reivindiquem esta condição e a de estarem em conformidade com o que seria *natural* ao homem. Em síntese, a virilidade é o que é tido como próprio e exclusivo do homem. Ou ainda, o que não é da mulher. Como a semântica característica do masculino pauta-se pela rigidez – duro, firme, grosso – e a força molda o ferro e demais metais, faremos sua alusão direta ao longo desta tese.

Diferente da pluralidade das masculinidades, a virilidade é conjugada no singular e estabelece o que faz alguém nascido homem ser considerado por si e pelos demais como homem em sua presumida e ancestral totalidade. Na definição oitocentista do *Grand Dictionnaire Universel du XIXe siècle*, “a virilidade de um homem vem da secreção do sêmen” (Larousse, 1867, p. 955, tradução nossa). Portanto, associada a um atributo exclusivamente masculino, potente e fecundador. Na definição do médico

⁹ Lerner atenta que “o período do estabelecimento do patriarcado não foi um ‘evento’, mas um processo que se desenrolou durante um espaço de tempo de quase 2.500 anos, de cerca de 3.100 a 600 a.C” (2019, p. 32, grifos da autora). Corroborando, Saffioti complementa que “a forte resistência oposta pelas mulheres ao novo regime exigiu que os machos lutassem durante dois milênios e meio para chegar a sua consolidação” (2015, p. 63).

francês oitocentista Félix Roubaud, “virilidade e secreção espermática, há uma tal correlação que se pode julgar a energia de um pela natureza do outro” (1872, p. 315, tradução nossa). A perda da condição viril corresponde à impotência, que é “a incapacidade de realizar o ato de fecundação” (Curtis, 1856, p. 89, tradução nossa).

Tais atribuições oitocentistas à virilidade se mantiveram em voga no século XX, como podemos observar especificamente na seção intitulada *Dicionário da educação sentimental* da revista *Ele Ela*. Destinado aos casais e organizado em verbetes pelo jornalista brasileiro Flávio de Aquino, o dedicado à virilidade explicava aos leitores do início da década de 1970 que esta “é a reunião de atributos que caracterizam o homem, como força física, a aptidão para o mando e, principalmente, sua capacidade de manter relações sexuais com o sexo oposto” (1971, n.p), ressaltando que “frequentemente, liga-se esta capacidade à rapidez com que ele novamente potente, após ter mantido relações性uais” (Aquino, 1971, n.p). Contudo, adverte que “a frequencia da virilidade não depende apenas do vigor físico masculino, mas também do comportamento da sua companheira” (Aquino, 1971, n.p), exigindo das mulheres disponibilidade e reciprocidade aos desejos do cônjuge.

Enquanto a virilidade se impõe como atributos próprios e exclusivos dos homens, as masculinidades procuram se distinguir das abordagens “masculinistas das relações sociais de sexo a partir de uma consciência radical das implicações epistemológicas dominantes na ordem do gênero (e sexualidade)” (Vigoya, 2018, p. 61, tradução nossa). Ao revisitar o pioneirismo da história das mulheres e do gênero, a historiadora francesa Anne-Marie Sohn destaca que ambos demonstraram que “as diferenças entre os sexos são construídas socialmente. Portanto, não nascemos homem, tornamo-nos um, e ‘a virilidade não é mais natural do que a feminilidade’” (2009, p. 8, grifos da autora, tradução nossa). Conforme Sá, Silva e Szylit, “desde pequenas, as crianças experimentam papéis que ‘devem’ ser assumidos pelo homem, observam a valorização da força física, da virilidade” (2022, p. 92, grifos dos autores), bem como passam a externar uma imagem corporal machista de ímpeto e de agressividade condizentes ao que presenciam no cotidiano (Sá; Silva, Szylit, 2022).

Diferentemente da homogenidade pretendida pela virilidade, as masculinidades são plurais e movediças. Conforme Kimmel, “ao usar o termo no plural, nós reconhecemos que masculinidade significa diferentes coisas para diferentes grupos de homens em diferentes momentos” (1998, p. 106). Conforme Connell, há dois aspectos

importantes ao pensarmos as masculinidades. Primeiramente, que “diferentes masculinidades são produzidas no mesmo contexto social; as relações de gênero incluem relações entre homens, relações de dominação, marginalização e cumplicidade” (Connell, 1990, p. 189). Desta forma, “uma determinada forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela” (Connel, 1990, p. 189). Em segundo lugar, prossegue Connel, “qualquer forma particular de masculinidade é, ela própria, internamente complexa e até mesmo contraditória” (1990, p. 189).

Assim, as masculinidades refutam o determinismo biologista, a superioridade anatômica e pleiteiam a pluralidade dos indivíduos – sejam estes autodenominados como homens ou não – e suas formas particulares de vida e sexualidade (Connell, 1990). Para Souza, uma das proposições mais relevantes que emergiram no campo de estudos das masculinidades “foi a de que se tornar masculino é algo que é negociado ao longo da vida do indivíduo e não só em oposição à feminilidade e à homossexualidade, mas também em relação às outras masculinidades” (2022, p.38-9).

Em contrapartida, a virilidade é um atributo monolítico que o homem precisa conquistar, merecer e ostentá-la, pois sua potência – seja a fálica ou as de sua atribuída superioridade física, intelectual e moral – orgulha-se da própria exterioridade. Para os historiadores franceses Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine e Georges Vigarello, a virilidade estabelece “não apenas o masculino, mas sua própria natureza e sua parte mais ‘nobre’, se não a mais completa. A masculinidade seria virtude, conquista” (2011, p. 7, grifo dos autores, tradução nossa), sendo “*a virilitas* romana, da qual a palavra se origina, permanece um modelo, com suas qualidades claramente definidas: sexuais, as do marido ‘ativo’” (Corbin, Courtine, Vigarello, 2011, p. 7, grifo dos autores, tradução nossa). Contudo, o marido não é apenas “poderosamente constituído, procriativo, mas também equilibrado, vigoroso e contido, corajoso e medido” (Corbin, Courtine, Vigarello, 2011, p. 7, tradução nossa). Portanto, “o viril não é simplesmente o homem, ele é mais: ideal de potência e virtude, segurança e maturidade, certeza e dominação” (Corbin, Courtine, Vigarello, 2011, p. 7, tradução nossa). A virilidade entrelaça numerosas qualidades como “ascendência sexual misturada à ascendência psicológica, potência física com a potência moral, coragem e ‘grandeza’ que acompanham força e vigor” (Corbin, Courtine, Vigarello, 2011, p. 7, grifo dos autores, tradução nossa).

Ao se estabelecer como um conjunto de virtudes exclusivamente masculinas, a virilidade se impõe como o não-feminino. Desta forma, ser homem implica em não ser mulher. Seus gestos, fala e vestuário precisam exteriorizar esta diferença. Intimamente, seus sentimentos e pensamentos também devem ser distintos dos dela. Se houver similitudes, algo estaria errado e o homem precisaria reafirmar sua virilidade e identidade sexual. Como observa Badinter, “o próprio homem e os que estão ao seu redor são tão inseguros de sua identidade sexual, que exigem provas de sua virilidade” (1992, p. 14, grifos da autora, tradução nossa). Por conseguinte, “prove que você é homem” é algo que constantemente o ser masculino é confrontado (Badinter, 1992, p. 14, grifos da autora, tradução nossa).

Segundo a antropóloga brasileira Miriam Pillar Grossi, “uma das principais definições da masculinidade na cultura ocidental para o gênero é que o masculino é ativo” (1995, p. 6). Dessa forma, “Ser ativo, no senso comum a respeito de gênero, significa ser ativo sexualmente, o que para muitos significa penetrar o corpo da/o outra/o.” (Grossi, 1995, p. 6).

Em sua análise de *A chave dos sonhos*, Foucault observa que a questão que Artemidoro impõe “aos sonhos que estuda é a de saber quem penetra em quem. O sujeito é que sonha (quase sempre um homem) é ativo ou passivo? Ele é aquele que penetra, domina, obtém prazer?” (2009, p. 36). Mais adiante, o autor complementa que “Artemidoro vê o ato sexual antes de mais nada como um jogo entre superioridade e inferioridade: a penetração coloca os dois parceiros numa relação de dominação e de submissão” (Foucault, 2009, p. 36-7).

Para Foucault, a obra de Artemidoro evoca “uma paisagem familiar à Antiguidade” (2009, p. 40), possibilitando um olhar sobre “um mundo marcado fortemente pela posição central da personagem masculina e pela importância atribuída ao papel viril nas relações de sexo” (Foucault, 2009, p. 40). Marca também perceptível na Roma antiga, onde “ser ativo era ser macho, qualquer que fosse o sexo do parceiro dito passivo. Ter prazer virilmente ou dar-se servilmente era tudo” (Veyne, 2008, p. 241). O historiador francês Maurice Sartre complementa que “a virilidade se situa claramente do lado de quem penetra” (2011, p. 45, tradução nossa), pois comprehende o domínio sobre o outro, que é tido como “um homem dominado como uma mulher” (Sartre, 2011, p. 45, tradução nossa).

Segundo o também historiador francês Jean-Paul Thuillier, entre os antigos romanos, “ser sexualmente penetrado só pode ser o ato de um afeminado, um homem que abandonou sua virilidade” (2011, p. 75, tradução nossa). Nas práticas dos prazeres da época, Foucault observa que o homem devia fazer uso “de seu direito, de seu poder, de sua autoridade e de sua liberdade” (Foucault, 2009, p. 24). Relacionar-se e possuirativamente outros homens eram atividades extraconjugaies “admitidas, correntes e até mesmo valorizadas” (Foucault, 2009, p. 24). Em *A dominação masculina*, Bourdieu atenta para a superioridade que é atribuída ao ser viril:

A virilidade, em seu aspecto ético mesmo, isto é, enquanto quididade do *vir, virtus*, questão de honra (*nif*), princípio da conservação e do aumento da honra, mantém-se indissociável, pelo menos tacitamente, da virilidade física, através, sobretudo, das provas de potência sexual — defloração da noiva, progenitura masculina abundante etc. — que são esperadas de um homem. Compreende-se que o falo, sempre presente metaforicamente, mas muito raramente nomeado e nomeável, concentre todas as fantasias coletivas de potência fecundante (2012, p. 20, grifos do autor).

Mais adiante, o autor observa que “o corpo tem sua frente, lugar da diferença sexual, e suas costas, sexualmente indiferenciadas e potencialmente femininas, ou seja, algo passivo, submisso” (Bourdieu, 2012, p. 26). Consequentemente, a parte posterior do corpo seria comum aos dois sexos, passiva e sujeita à dominação viril.

Ao estudar a periferia de Belém (PA) em 1974, o antropólogo inglês naturalizado brasileiro Peter Fry observou que “no ato sexual, o ‘homem’ penetra, enquanto a ‘bicha’ é penetrada” (1982, p. 90, grifos do autor). Uma vez, que o “‘homem’ deveria se comportar de uma maneira ‘masculina’, a ‘bicha’ tende a reproduzir comportamentos geralmente associados ao papel de gênero (*gender role*) feminino” (Fry, 1982, p. 90, grifos do autor). Em sua entrevista à *Playboy*, o sociólogo brasileiro Gilberto Freyre confidenciou “tive a curiosidade de ver o que era o amor não heterossexual; tive umas poucas e não satisfatórias aventuras homossexuais” (1980, p. 30). Contudo, ele faz questão de afirmar “foram experiências pálidas, não satisfatórias. Porque nenhuma delas fez de mim um homossexual” (Freyre, 1980, p. 30).

O antropólogo brasileiro Marcelo Silva Ramos (2000) destaca que a negação da homossexualidade é um dos principais componentes de identificação que o homem heterossexual faz de si mesmo. Dessa forma, sua sexualidade é expressa pelo o que ele não aparenta ser. Este mecanismo busca refutar ambiguidades entre o que se estabeleceu como masculino e feminino e reforçar uma sexualidade normativa. Conforme Ferrari,

“o corpo é o lugar de materialização desses discursos” (2011, p. 105), pois as diferenças “entre os gêneros, entre ser homem e mulher, entre ser heterosexual e homosexual, são diferenças que se invocam quase sempre como uma questão de diferença material, algo que se identifica, que se lê nos corpos” (2011, p. 105).

Em *As Metamorfoses*, o poeta latino Ovídio narra como a perda da virilidade descaracteriza o reconhecimento do masculino: “Logo que viu que as águas claras, onde entrou homem, o converteram em meio-varão de fêmeos membros, ergue as mãos Hermafrodito, já sem voz viril” (2000, IV, p. 338). Portanto, as diferenças de gênero são produzidas culturalmente em torno do corpo. Em seu estudo com as comunidades indígenas, o antropólogo e etnógrafo francês Pierre Clastres relata que “um homem iniciado é um homem marcado. O objetivo da iniciação, no seu momento torcionário, é marcar o corpo: no ritual iniciático, a sociedade imprime a sua marca” (1975, p 179), que é física e grava no corpo a masculinidade bravamente conquistada. Enquanto, a condição feminina viria espontaneamente pela menstruação (Clastres, 1975).

A identidade do que é tido como masculino é forjada pelo que é considerado viril (Bauberot, 2011). Embora apresente contornos persistentes como não ser de mulher, a virilidade também se modificou ao longo dos séculos. Para Badinter (1992), a primeira ruptura significativa ocorreu no Iluminismo. Conforme a autora, “os valores masculinos estão desaparecendo, ou pelo menos não estão mais em voga. A guerra não tem a importância e o status que já teve” (Badinter, 1992, p. 29, tradução nossa). Em contrapartida, “os valores femininos se impõem ao mundo da aristocracia e da alta burguesia. A delicadeza das palavras e das atitudes prevalece sobre as características tradicionais da virilidade” (Badinter, 1992, p. 29, tradução nossa), podendo se dizer que, “nas classes dominantes, o unisexismo vence o dualismo antagônico que geralmente caracteriza o patriarcado” (Badinter, 1992, p. 29, tradução nossa). Evidenciando que a virilidade é uma construção social e não uma manifestação natural de ser homem.

Mesmo com o declínio da guerra e da caça como legitimadores da virilidade tradicional, a potência física, sexual e psicológica ainda se configura como um marcador particular do masculino. Essa potência atribuída ao homem merecedor se converte em superioridade, tanto sobre os homens tidos como menos viris – e potentes – quanto, e especialmente, sobre as mulheres (Badinter, 1992). Kimmel afirma que os homens buscam demonstrar a superioridade da própria masculinidade “através da

desvalorização de outras formas de masculinidade, posicionando o hegemônico por oposição ao subalterno, na criação do outro” (1998, p. 113)

Ao ser questionado sobre a atração física que despertava em ambos os sexos, o ator norte-americano John Travolta respondeu “se sou capaz de provocar esse tipo de sentimento em mulheres e em homens, isso é uma coisa muito boa. É excitante saber que o poder que a gente tem está acima da média” (1978, p. 44), revelando não ser alheio – tampouco, recíproco – ao sentimento ambíguo que provocava. O repórter que o entrevistou foi categórico em afirmar que “pessoalmente ele é ainda mais atraente do que nos filmes” (1978, p. 44), atestando o fascínio que o astro causava nos homens sem ser afetado por ele, preservando sua condição midiática de virilidade e superioridade.

Em agosto de 1976, a revista masculina *Ele Ela* publica um perfil do jogador de futebol Roberto Rivelino e observa que ele é calado e fica ainda “mais tímido quando fala sobre sexo. Afirma que cada um deve ficar na sua, contando que o deixem também na dele” (Ramos, 1976, p. 64). Pouco antes, a publicação havia mencionado que o comportamento reservado dele “provocava entre os colegas e amigos brincadeiras acerca da masculinidade de Rivelino, capítulo esse encerrado com o nascimento de sua primeira filha” (Ramos, 1976, p. 62). Kimmel destaca que o fato de os homens provarem “sua masculinidade aos olhos de outros homens é ao mesmo tempo uma consequência do sexism e um dos seus principais adereços” (2016, p. 60, tradução nossa).

Apesar da fala de Travolta e da descrição de Rivelino não os associarem ao feminino ou à homossexualidade, destoavam do posicionamento habitual que os homens adotavam para si e do que reconheciam como masculino. Ao ser comparado a Travolta, o também ator norte-americano Stephen Shortridge – erroneamente grafado como Steve Shortridge (*sic*) na matéria da revista *Status* – reagiu “eu sei conversar, sou divertido e *adoro as mulheres*” (Menezes, 1978, p. 46, grifos nossos), insinuando que seu concorrente não se sentia atraído por elas e tampouco era bem-articulado e agradável.

Souza observa que, “como a masculinidade depende da aprovação dos outros homens, sua emoção mais destacada é o medo, o que situa a *homofobia como princípio organizador da virilidade*” (2022, p. 38, grifos da autora). Em 1972, psicólogo judeu-americano George Weinberg publica *Society and the Healthy Homosexual* e cunha o termo *homofobia*, definindo-o como “o medo de estar próximo a homossexuais – e no

caso dos próprios homossexuais, auto-aversão” (1972, p. 8, tradução nossa). O pesquisador ítalo-argentino Daniel Borrillo atenta que a “homofobia – compreendida como a consequência psicológica de uma representação social” (2010, p. 23) e pelo “fato de outorgar o monopólio da normalidade à heterossexualidade, fomenta o desdém em relação àquelas e àqueles que se afastam do modelo de referência” (Borrillo, 2010, p. 23).

A homofobia refuta as masculinidades destoantes da hegemônica e é recorrente a prática viril de um homem desabonar o outro, acusando-o de *não gostar de mulher*. Ao ultrapassar a vendagem em bancas da *Playboy* americana, o editor da revista masculina *Penthouse* afirmou de si mesmo em terceira pessoa: “a diferença entre Hugh Hefner e Bob Guccione é que eu *realmente gosto de mulheres*” (Guccione, 1978, p 7, grifos do autor). Não insinuava que seu maior concorrente não fosse heterosexual como ele se vangloriava de ser, mas que era e fazia um trabalho displicente como editor. Segundo o próprio Guccione, “a *Playboy* trata a mulher como uma criança trata sua boneca” (1978, p 7, grifos do autor), sem especificar como sua publicação as tratava.

Se o *não gostar de mulher* de Guccione se esgotou rapidamente e sequer foi comentado por Hefner, o que o piloto brasileiro Nelson Piquet destinou ao também automobilista e conterrâneo Ayrton Senna se tornou um processo judicial na década de 1980. O locutor esportivo Galvão Bueno relembra que Piquet se irritou com a imprensa por uma declaração anterior de Senna e “mandou perguntarem ao Ayrton por que ele não gostava de mulher” (Bueno, 1994, p. 44). Inquirido sobre esse episódio em sua única entrevista à *Playboy* brasileira, Senna admitiu: “fiquei... muito triste. Foi uma campanha altamente destrutiva. Não me anularam na pista, quiseram me derrotar pelo lado pessoal” (1990, p. 42). A contragosto, ele também admitiu ter se relacionado antes com a então esposa de Piquet, “não a namorei. Mas... eu a conheci” (Senna, 1990, p. 42). Pressionado a especificar de qual forma, Senna respondeu “eu a conheci como mulher. É curto e grosso. Eu a conheci como mulher” (Senna, 1990, p. 42). Por fim e sem citar nomeadamente Piquet, ele assegura: “não há nada que sustente o argumento de que eu não gosto de mulher” (Senna, 1990, p. 42).

A rígida demarcação do masculino como antítese do feminino – e da homossexualidade, em particular – não estava presente apenas nas dúvidas dos colegas de time de Rivelino, na hostilidade de Shortridge ao ser comparado a Travolta, nas provocações de Guccione ou de Piquet aos seus desafetos notórios ou mesmo no

cotidiano daquela época. Encontrava-se também no campo teórico. Segundo Grossi, para as teorias estruturalistas, “o gênero implica em alteridade, ou seja, para que exista o masculino é necessário seu oposto, o feminino. [...] o gênero se constrói sobre o corpo biológico, que é sexuado” (1995, p. 5). Portanto, é um atributo dado *a priori*, imutável e reconhecido e confirmado pelas diferenças entre os sexos (Grossi, 1995). Ao pensarmos nos discursos viris, salientamos como estes se apropriam dessas distinções para reivindicar a *natural* superioridade masculina e impor às mulheres a submissão.

Ao utilizarmos o aporte teórico foucaultino nesta tese, concordamos com o pesquisador brasileiro Camilo Albuquerque de Braz que destaca que “a obra de Foucault é referencial para a chamada perspectiva ‘construcionista’ de gênero e sexualidade” (2016, p. 188, grifos do autor), que surgiu “nas ciências humanas na década de 1970, na medida em que ele retira qualquer possibilidade de naturalização do termo sexualidade” (Braz, 2016, p. 188). Para o autor, a partir do primeiro volume de *A história da sexualidade* surge “a noção de um processo histórico de autonomização da sexualidade em relação a outros sistemas sociais como traço das modernas sociedades ocidentais” (Braz, 2016, p. 188). Assim, “essa alternativa ‘construtivista’ permitiu quebrar visões essencialistas que buscavam entender as sexualidades em termos puramente biológicos” (Braz, 2016, p. 188, grifos do autor).

Na bibliografia deste capítulo, os autores e autoras tratam o termo virilidade em seu sentido arcaico e sexista. Enquanto, as masculinidades são compreendidas contemporaneamente como plurais e movediças. Embora não sejam sinônimos, masculino e viril quase sempre apresentam o mesmo valor semântico. Sobretudo, nos textos mais antigos.

2.1 O fogo que forjou o homem: o discurso viril da ordem *natural*

Audace fortuna iuvat
(A sorte favorece o forte – provérbio latino)

Em *Tieta do Agreste*, o romancista brasileiro Jorge Amado narra a personagem homônima “correndo igual a uma cabrita para o alto, no rosto a claridade do sol e o zunido do vento, os pés leves e descalços pondo distância entre ela e o homem forte” (2009, p. 13). Este é um mascate famoso na fictícia Mangue Seco e persegue Tieta pelas dunas. Ele está cansado e pragueja “quando te pegar, peste!, te arrombo e mato”

(Amado, 2009, p. 13). Ela não consegue ouvi-lo, “mas adivinha e responde: — Bééé! — Assim cantam as cabras que ela pastoreia. O desafio bate na face, penetra nos ovos do mascate” (Amado, 2009, p. 13).

Na minha infância e adolescência, era muito comum ouvir os pais de meninos avisarem com orgulho “prendam suas cabritas que meu bode está solto”. Esta advertência era destinada aos pais de meninas, fosse para alertá-los do modo bruto como os meninos pequenos brincavam ou do ímpeto sexual dos maiores. Cabia aos pais das meninas resignar-se e cuidar de suas filhas, pois nada os pais dos meninos podiam – ou queriam – fazer para contê-los. Era simplesmente a natureza agindo como sempre agiu.

Ao analisar a idade que a Igreja medieval considerava apropriada para o casamento – 12 anos para as meninas e 14 para os meninos – e consequentemente para a iniciação sexual, o teórico francês Théodore Tarczylo (1983) observa que esta se baseava em uma suposta ordem natural expressa no amadurecimento dos corpos para a funções matrimoniais. Contudo, esta “ordem natural não define simplesmente a forma do casamento nem o tempo adequado para sua consumação, ela atribui a cada criatura um posto na hierarquia dos seres” (Tarczylo, 1983, p. 42, tradução nossa). Evidentemente, “no topo, claro, o homem, rei da criação, abaixo, mais próximo da animalidade, a mulher; finalmente, as criaturas subordinadas: animais, plantas...” (Tarczylo, 1983, p. 42, tradução nossa). Ao relegar as mulheres a uma categoria abaixo da masculina, o discurso viril da ordem natural também as afastava da humanidade e as animaliza.

Segundo o teórico francês Jean-Paul Ronecker, “a passagem do animal ao homem é considerada como uma evolução” (1994, p. 58, tradução nossa). Por conseguinte, voltar à identidade animal é “percebida como uma regressão” (Ronecker, 1994, p. 58, tradução nossa). Ao ter seu despertar sexual comparado ao de uma cabrita, Tieta é reduzida à condição animalesca e pejorativa de uma e colocada à disposição dos homens. Ainda conforme Ronecker, “a atitude adotada pelo homem em relação ao animal é idêntica àquela que ele adotou para a mulher. Ele só sabe ser odioso ou idealizar” (1994, p. 17, tradução nossa).

Em seu estudo acerca do romance *Cortiço* e do realismo nacional, o teórico brasileiro Antonio Cândido explica que a zoomorfização – animalização – na literatura ocorre quando “o que é próprio do homem se estende ao animal e permite, por simetria que o que é próprio do animal se estenda ao homem” (1993, p. 129). Todavia, o autor

adverte que “não se trata de uma equiparação graciosa do animal ao homem (à maneira das fábulas), mas, ao contrário, de uma feroz equiparação do homem ao animal” (Candido, 1993, p. 129).

Tanto o mascate do romance de Amado quanto os meninos do ditado popular são comparados a bodes, mas associando-os a uma pujante e incontrolável virilidade física e sexual. No patriarcado, a voracidade do desejo masculino é considerada *natural*, legítima e irrefreável. Portanto, impossível de ser contida e que jorra para os corpos disponíveis – não necessariamente o feminino. Em sua entrevista à *Playboy*, o ex-jogador brasileiro de futebol Pelé revelou: “Minha primeira experiência de moleque do interior foi com uma bicha que nosso time inteiro comeu, lá em Bauru” (1980, p. 33). A resposta de Pelé destoava do lugar comum dos entrevistados masculinos da publicação que diziam ter iniciado a vida sexual¹⁰ com as empregadas domésticas de suas residências ou da vizinhança. Em ambos os casos, não eram apenas os corpos disponíveis naquele momento como também os mais vulneráveis pela condição social, racial e sexualidade.

Ao analisar os dados de 2002 do projeto *Gravidez na Adolescência: Estudo Multicêntrico sobre Jovens, Sexualidade e Reprodução no Brasil* (GRAVAD), a antropóloga brasileira Maria Luiza Heilborn observou que “os homens altamente escolarizados, pertencentes às camadas médias e médias altas da sociedade, são os que melhor expressam a ideologia de gênero do sexo masculino” (2006, p. 53) por associar “o sexo a uma necessidade física e a uma força incontrolável, o que contrasta com as mulheres do mesmo grupo social” (Heilborn, 2006, p. 53). Conforme a autora, são “exatamente os privilegiados que vão rejeitar uma perspectiva mais relacional da sexualidade, afirmando valores tradicionais da supremacia do desejo masculino” (Heilborn, 2006, p. 53).

A pesquisadora brasileira Valeria Ribeiro Corossacz argumenta que o assédio e o molestamento sexual que os filhos dos patrões e os amigos deles impõem às empregadas domésticas correspondem ao “aprendizado de uma sexualidade heterossexual, racializada e classista” (2014, p. 521), pois reduz as “mulheres de

¹⁰ Por iniciação sexual masculina “não se deve entender, necessariamente, a primeira relação sexual com penetração vaginal, mas as primeiras abordagens a uma sexualidade heterossexual” (Corossacz, 2014, p. 527), mesmo quando se é ativo – e somente ativo – com outro homem. Heilborn destaca que a iniciação sexual para “os rapazes é uma obrigação social, um aprendizado técnico, que pode garantir o status de virilidade” (2006, p. 56).

extração social inferior (empregadas, prostitutas, biscatinhas), cuja sexualidade tem a função de satisfazer as exigências da sexualidade masculina” (Corossacz, 2014, p. 532). A autora observa ainda que “a beleza da empregada não parece absolutamente ser um aspecto importante para os homens que tiveram relações com elas” (Corossacz, 2014, p. 529), evidenciando que não havia uma atração física ou emocional prévia, apenas uma suposta oportunidade que se fazia presente sem os empecilhos e os riscos demandados pelas moças da mesma condição social deles.

Historicamente, o corpo das mulheres foi “dominado, subjugado, muitas vezes roubado, em sua própria sexualidade” (Perrot, 2012, p. 76). Sobretudo, o das mulheres negras. Denunciando os resquícios persistentes da escravatura na contemporaneidade, a filosófa norte-americana Angela Yvonne Davis afirma que “as mulheres negras trabalhadoras domésticas consideram o abuso sexual perpetrado pelo ‘homem da casa’ como um dos seus maiores riscos ocupacionais” (2016, p. 69, grifos da autora). Segundo Davis, estas mulheres negras são “vítimas da extorsão no trabalho, forçadas a escolher entre a submissão sexual e a absoluta pobreza de si mesmas e das suas famílias” (2016, p. 69). Vulnerabilidade que também recaí sobre as domésticas brasileiras coagidas a iniciar os filhos e os amigos adolescentes de seus patrões.

Davis destaca que os abusadores brancos das mulheres negras são “homens convencidos de que seus atos são naturais” (2016, p. 69), rejeitando a própria culpa ou atribuindo-a uma mitificada promiscuidade da mulher negra. No Brasil, Corossacz atenta para “o estereótipo da mulher negra ou mulata como possível parceira sexual, mas não como companheira com a qual fundar uma família” (2014, p. 523), avigorando a distinção sexista e racista de que há uma mulher apropriada para casar¹¹ e ter descendentes legítimos e outras para relações extraconjogais e que os possíveis filhos serão postos em dúvida, negados e mesmo hostilizados se exigido seu reconhecimento.

O direito naturalizado e incentivado do homem sobre o corpo da mulher negra também se impôs sobre outros corpos, como Davis relata, “os homens brancos estavam convencidos de que podiam cometer ataques sexuais contra as mulheres negras impunemente” (2016, p. 128). Portanto, “sua conduta em relação às mulheres de sua

¹¹ Segundo a pesquisadora brasileira Renata Floriano de Sousa, “a dita ‘mulher para casar’ é aquela que deve se manter a mais casta e virginal possível, mesmo que aparentemente, para evitar os julgamentos da sociedade” (2017, p. 14, grifos da autora). Para a autora, tanto a mulher para casar quanto a para relações eventuais, “em ambos os casos, a mulher é estereotipada e reprimida em sua sexualidade, seja quando vista como objeto sexual, seja quando é vista como casta” (Sousa, 2017, p. 14).

própria raça não podia permanecer ilesa. O racismo sempre serviu como um estímulo ao estupro” (Davis, 2016, p, 128), vitimando também as mulheres brancas e podemos acrescentar ainda os homossexuais. Segundo Davis, “racismo alimenta o sexismo, tornando as mulheres brancas vítimas indiretas da opressão dirigida em especial às suas irmãs de outras etnias” (2016, p. 128).

A opressão física e sexual que os homens foram *autorizados* a impor e a usufruir sem aparentes consequências não é natural, mas decorrente de discursos e práticas viris que sendimentaram a superioridade androcêntrica e a desvalorização – e apropriação sexual – do feminino (Vigarello, 1998) e das masculinidades destoantes da hegemônica (Connell, 2002). Ao tratar de autonomia, preferências e democracia, a pesquisadora brasileira Flávia Millena Biroli Tokarski afirma que “a dominação masculina, com os padrões opressivos de socialização que alimenta, seria responsável pela reprodução da moral fundada na valorização da obediência” (2012, p. 8-9), que não é a mesma para homens e mulheres.

Biroli destaca que um dos pontos convergentes às diversas abordagens no feminismo é a crítica à “naturalização de diferenças entre traços psíquicos, desejos, competências e comportamentos de mulheres e homens” (2012, p. 9), estabelecidas “como uma derivação das diferenças entre os sexos, isto é, das diferenças fisiológicas” (Biroli, 2012, p. 9). Portanto, consideradas intrínsecas a ambos e que manteriam as “mulheres atadas à moral da obediência sem que isso representasse uma contradição ou fissura nas normas e instituições orientadas pelo ideal da autonomia” (Biroli, 2012, p. 9). Desta forma, a naturalização das particularidades do organismo masculino confere diferenças atribuídas e hierárquicas que legitimam convenções e normas opressoras e discriminatórias. Para Bourdieu, estas decorrem de uma “construção efetuada à custa de uma série de escolhas orientadas, ou melhor, através da acentuação de certas diferenças, ou do obscurecimento de certas semelhanças” (2012, p. 23).

Os pesquisadores brasileiros Ana Letícia Bonfanti e Aguinaldo Rodrigues Gomes incluem o ditado popular sexista “segura suas cabras, que meu bode está solto” – entre tantas outras expressões similares recorrentes no cotidiano – como meios de enquadrar “as pessoas em binarismos como forma de existir” (2018, p. 109), legitimando “uma ideia essencialista do que é ser homem e ser mulher, como se o corpo sexuado definisse o destino de cada um” (Bonfanti; Gomes, 2018, p. 109). De acordo com a pesquisadora brasileira Marlucy Alves Paraiso, “pensamentos e raciocínios

generificados que atribuem capacidades distintas a meninos e meninas, a homens e mulheres” (2016, p. 209). Como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebo a preocupação ainda comum dos pais de meninas que elas brinquem e socializem diretamente com os meninos da mesma classe e com os das outras turmas no recreio. Parte desta apreensão é explicitada pelo temor que suas filhas se machuquem com a presumida brutalidade dos meninos, mas é latente o receio deles que as meninas se identifiquem com o universo masculino e percam a passividade tida como própria do feminino.

Para a socióloga britânica Valérie Walkerdine, a *natureza da criança* não é descoberta, “mas produzida em regimes de verdade criados naquelas mesmas práticas que proclamam o infante em todo o seu aspecto natural, que seria próprio dele” (1999, p. 77). A autora destaca que “escrevo ‘dele’ propositadamente porque um dos pontos centrais do meu argumento tem sido o de que embora a criança seja tomada como neutra” (Walkerdine, 1999, p. 77, grifos da autora). Contudo, “em termos de gênero, de fato ela é sempre pensada como um menino, um menino que é ativo, criativo, desobediente, contestador de regras, racional” (Walkerdine, 1999, p. 77). Enquanto, a figura da menina, por contraste, “sugere uma patologia não natural: ela trabalha enquanto o menino é brincalhão, ela segue regras enquanto ele trata de quebrá-las, ela é boa, bem comportada, não racional” (Walkerdine, 1999, p. 77).

O automatismo com a escola separa as crianças em filas por seu sexo biológico antes de entrar nas salas de aula revela uma percepção enraizada de que os meninos tendem a ser agressivos e que as meninas são frágeis e precisam ser protegidas deles. Esta compreensão essencialista é estendida às atividades recreativas, esportivas e culturais desenvolvidas no âmbito escolar. Ao descrever como as práticas esportivas escolares foram moldadas para avigorar esta distinção, o pesquisador brasileiro Alex Branco Fraga afirma que “aos meninos era importante privilegiar a virilidade e a robustez, componentes de uma presumida identidade masculina” (2000, p. 116). Enquanto “às meninas, o vigor era necessário para superar os obstáculos impostos pela maternidade, mas sem perder o ‘encanto’ do feminino ser forte em sua ‘missão’” (Fraga, 2000, p. 116, grifos do autor). Entretanto, o autor ressalva que este fortalecimento específico deve manter a menina, “ao mesmo tempo, graciosa em seus gestos” (Fraga, 2000, p. 116, grifos do autor).

A separação normalizada dos alunos em duas filas distintas, parecia-me muito tênu e breve para ser problematizada. Contudo, duas filas implicam no reconhecimento contundente de apenas dois sexos identitários. A proximidade das filas masculinas e femininas e de sua interação à revelia da vigilância dos professores permite contrastar e reafirmar as diferenças naturalizadas atribuídas aos homens e às mulheres. Paraíso destaca que raciocínio generificado é “contantemente operado nas escolas, desde as posturas demandadas, perpassando todas as atividades preparadas e o conteúdo selecionado até o que cada um/a espera do outro nos modos de conduzir-se” (2019, p. 209). Para o pesquisador brasileiro Losandro Antonio Tedeschi, quando homens e mulheres “são educados de forma diferente, em consonância com o que a sociedade define como ‘identidade feminina’ e ‘identidade masculina’” (2012, p.37, grifos do autor), ambos “passam a agir, pensar, comportar-se, falar, discutir e enfrentar problemas de forma também diferente” (Tedeschi, 2012, p.37).

Homens e mulheres não são iguais porque ninguém o é. Contudo, quando suas infinitas particularidades são impositivamente resumidas, tipificadas e coletivizadas passam a demarcar o que cada um deles deve ser e qual papel e espaço social pode ou não ocupar. Segundo a pesquisadora hispânica Maria Luisa Grande Gascón, “as diferenças anatômicas e fisiológicas entre homens e mulheres são evidentes e visíveis” (2015, p. 42, tradução nossa). Entretanto, “não justificam por si mesmas a construção cultural do sexo e do gênero no decorrer da história” (Gascón, 2015, p. 42, tradução nossa), que estabeleceram como *natural* a inferioridade feminina perante a masculina.

O historiador francês Arneud Baubérot observa que “se o menino se torna homem é porque, à medida que se realiza o lento trabalho de sua maturação biológica” (2011, p.160, tradução nossa), as instituições “que participam de sua socialização se encarregam de lhe transmitir o hábito viril” (Baubérot, 2011, p.160, tradução nossa), distanciando-o do feminino e das características que lhes são conferidas. Por conseguinte, quanto mais o homem se afasta do que é tido como feminino, maior é sua virilidade (Baubérot, 2011). Walkerdine observa que o feminino é compreendido como “tudo o que um menino não deve ser” (1999, p. 78) e, quando ele a apresenta de alguma forma, é considerada “como a demonstração de um desenvolvimento patológico, uma infância inapropriada, um perigo e uma ameaça ao que é normal e natural” (Walkerdine, 1999, p. 78).

Para as historiadoras francesas Scarlett Beauvalet-Boutouyrie e Emmanuelle Berthiaud, a autodeclarada “superioridade masculina se deve a características ao mesmo tempo físicas, intelectuais e morais, claramente distintas das femininas” (2016, p. 17, tradução nossa). As autoras destacam que, “sendo a diferenciação sexual pensada por analogia, o corpo feminino parece incompleto, imperfeito em relação ao corpo masculino” (Beauvalet-Boutouyrie, Berthiaud, 2016, p. 24, tradução nossa). Crítica corroborada por Beauvoir ao afirmar que “a humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo” (1980, p. 10).

O historiador norte-americano Thomas Walter Laqueur observa que “durante milhares de anos acreditou-se que as mulheres tinham a mesma genitália que os homens” (2012, p. 4, tradução nossa), mas voltada para dentro do corpo. Segundo o autor, a vagina era “vista como um pênis interno, os lábios como o prepúcio, o útero como o escroto e os ovários como os testículos” (Laqueur, 2012, p. 4, tradução nossa). Este conceito de inversão de uma genitália comum fora empregado para exemplificar as operações de *mudança de sexo*¹², como anteriormente eram conhecidas as cirurgias de redesignação sexual ou de transgenitalização, termo adotado pelo Conselho Federal de Medicina brasileiro (Resolução CFM N° 2.265, 2019).

Ao empreendermos uma arqueologia possível da pretendida natureza masculina como superior à feminina, analisamos os discursos biologicistas, mitológicos e religiosos ocidentais e como estes influenciaram até mesmo o cientificismo dos séculos XVIII e XIX (Héritier, 1996). No decorrer desta tese, questionei-me se era uma incongruência teórica propor uma análise tão ampla sendo que o método autobiográfico pressupõe uma abordagem mais intimista. Não bastava eu dizer que não conseguiria realizá-la de outra forma, embora fosse verdade. Eu precisava compreender esta decisão para poder justificá-la. Sobretudo, teoricamente. Então, nossa bibliografia me conduziu ao livro de memórias *A força das coisas*, de Beauvoir.

Ao relembrar a gênese de *O Segundo sexo*, a autora revela que “querendo falar de mim, percebi que precisava descrever a condição da mulher” (Beauvoir, 2009, p. 148). Assim, ao falar de mim e da minha docência, eu também preciso falar da condição

¹² Ao narrar à revista *Status* como fora sua cirurgia no início dos anos 1980, a transexual Gabriella explicou que sua vagina era “um canal que foi revestido com a pele do meu pênis. Eu não perdi nada, como você supôs” (Arruda, 1984, p. 47). Embora ainda não houvesse o que viria a ser designado como *nome social*, a reportagem utilizou o nome feminino que a entrevistada adotara para si e pela qual era chamada cotidianamente. Contudo, sem filiá-lo ao sobrenome original, artístico ou a qualquer outro.

masculina e do que é tido como próprio dela. Contudo, isso não basta. Não é possível falar do homem sem falar a mulher, pois ambos foram e ainda são marcados por um impositivo antagonismo (Héritier, 1996). Ou seja, o que um é, o outro não deve ser.

Analogamente, Beauvoir teve que falar do homem para falar da mulher e considerou “primeiro, os mitos que dela forjaram os homens através das cosmologias, das religiões, das superstições, das ideologias, das literaturas” (2009, p. 148). Realizado este primeiro levantamento, a autora confessa sua perplexidade: “tentei pôr ordem no quadro, à primeira vista incoerente, que se ofereceu a mim” (Beauvoir, 2009, p. 148). No entanto, o que emergia dessa desordem aparente era que “o homem se colocava como o Sujeito e considerava a mulher como um objeto, como o Outro” (Beauvoir, 2009, p. 148-9). Para a autora, “essa pretensão explicava-se evidentemente por circunstâncias históricas” (Beauvoir, 2009, p. 149).

Segundo o linguista francês Paul Henry, “é ilusório colocar para a história uma questão de origem e esperar dela a explicação do que existe” (2003, p. 51). Ao contrário, “não há ‘fato’ ou ‘evento’ histórico que não faça sentido, que não peça interpretação” (Henry, 2003, p. 51, grifos do autor). Para o autor, “é nisso que consiste para nós a história, nesse fazer sentido, mesmo que possamos divergir sobre esse sentido em cada caso” (Henry, 2003, p. 51-2).

Antevendo a complexidade que a questão proposta envolvia, Jean-Paul Sartre recomendou a Beauvoir que também inclísse em seu estudo as bases fisiológicas que distinguiam homens e mulheres. De imediato, ela hesitou: “não pensara em escrever uma obra tão vasta” (Beauvoir, 2009, p. 149). Por fim, concordou e especificou como procedeu: “não me limitei a compilar; os próprios cientistas, e dos dois sexos, estão imbuídos de preconceitos viris, e eu tentei redescobrir, por trás de suas interpretações, os fatos exatos” (Beauvoir, 2009, p. 149).

De modo similar à obra *O segundo sexo*, nossa tese também envereda pela cultural do Ocidente em busca de uma arqueologia dos discursos viris, que regeram e ainda insistem em determinar modos distintos – e opostos – de ser homem e de ser mulher. Também utilizaremos a literatura para apresentar e ilustrar as discussões que abordaremos em cada capítulo e em seus itens. Certamente, esta opção decorre da minha formação em Letras e também revela o quanto meu fazer acadêmico está intrinsecamente ligado à narrativa literária. De acordo com Souza, “o sujeito, em todas as fases da vida, apropria-se de instrumentos semióticos – a linguagem, o grafismo, o

desenho, os gestos, as imagens etc.– para contar suas experiências” (2023, p. 4), pontuando-os ou mesclando-os “sob a forma de uma narrativa autobiográfica que até então não existia” (Souza, 2023, p. 4). Ressaltamos que, por realizarmos uma pesquisa autobiográfica, as narrativas de si e do outro são tensionadas constantemente e o aporte literário – em vertentes distintas como o romance histórico, regionalista, naturalista e o *New Journalism* – possibilita explicitar a estilística e as correntes literárias em voga nos períodos históricos abordados nesta tese.

Para Foucault (1977, 2009), a literatura tal como a conhecemos surge apenas no século XVII. Segundo o autor, “desde Dante, desde Homero, existiu realmente, no mundo ocidental, uma forma de linguagem que nós, agora, denominamos ‘literatura’” (Foucault, 2009, p. 414, grifos do autor). Entretanto, “a palavra é de recente data, como recente é também em nossa cultura o isolamento de uma linguagem singular, cuja modalidade própria é ser ‘literária’” (Foucault, 2009, p. 414, grifos do autor). Castro explica que “a literatura, com efeito, escapa ao funcionamento da linguagem de representação; ela não é, estritamente falando, um discurso” (2004, p. 220). Portanto, “ela não pode ser analisada, sem ser reduzida, a partir do significante ou do significado” (Castro, 2004, p. 220). Desta forma, as menções literárias nesta pesquisa não serão analisadas na perspectiva foucaultiana por não constituírem um discurso propriamente dito, mas contextualizadas e discutidas por meio da crítica e da historiografia literária.

Após esta ressalva, iniciaremos nossa arqueologia dos discursos viris pela Antiguidade. Entretanto, não pelo seu aspecto mitológico como em *O Segundo sexo*. Optamos em começá-la pela pretendida *ordem natural* entre homens e mulheres, que pleiteia a superioridade masculina e impõe ao feminino à inferioridade. Este é o cerne da virilidade e que investigaremos neste primeiro momento. No referencial teórico deste item, destacamos Aristóteles (2006), Galeno (1856), Hayés (1891), Baubérot (2011), Beauvalet-Boutouyrie e Berthiaud (2016), Bellini (2008), Butler (1986), Delumeau (2009), Foucault (1998; 2000; 2006), Giles (1987), Héritier (1996), Laqueur (2001), Matthews-Grieco (2008), Tedeschi (2012) e Vernant (2000). Apresentamos também a contribuição – não hierárquica – dos textos jornalísticos e entrevistas dos anos 1970 e 1980, que explicitam a presença dos discursos da *ordem natural* em um passado ainda recente e que ressoam em nossa contemporaneidade.

Ao iniciarmos nossas discussões pelos estudos aristotélicos, é necessário compreender que estes foram elaborados pelo princípio da analogia. De acordo com

Foucault (2000), esse era um procedimento comum na antiga Grécia. No entanto, “a semelhança jamais permanece estável em si mesma; só é fixada se remete a uma outra similitude que, por sua vez, requer outras” (Foucault, 2000, p. 40). Esta acumulação interminável de paridades é necessária “para que a mais tênue das analogias seja justificada e apareça enfim como certa” (Foucault, 2000, p. 41).

Em *A história dos animais*, o filósofo grego Aristóteles refirma as diferenças já comumente atribuídas aos sexos ao estabelecer analogias diretas entre a fisiologia animal e a humana. Na introdução à edição lusitana da obra, a tradutora e filóloga portuguesa Maria de Fátima Souza e Silva atenta que essa “metodologia comparativa constitui, no seu conjunto, o principal critério de distinção e de agrupamento, ou seja, de um princípio de classificação” (2006, p. 43), estabelecendo uma tentativa – ainda que rudimentar – de ciência.

O filósofo norte-americano Robert J. Hankinson também reconhece que “as observações de Aristóteles são, em certo sentido, orientadas pela teoria” (1995, p. 161, tradução nossa). Entretanto, adverte que “há pouca dúvida quanto ao seu esforço em observar e registrar as peculiaridades das espécies animais de modo objetivo e sem preconceitos” (Hankinson 1995, p. 161, tradução nossa).

Ao tratar especificamente da força física, Aristóteles assegura que os machos são mais fortes do que as fêmeas em diferentes espécies e que “o mesmo se passa com o homem e com todos os outros vivíparos terrestres” (2006, p. 197). Nesta perspectiva, a mulher também é “menos musculada e tem as articulações menos robustas; tem os pelos mais finos” (Aristóteles, 2006, p. 197). Não obstante, prossegue Aristóteles, “as fêmeas têm igualmente a carne mais flácida do que os machos, os joelhos mais unidos e as pernas mais delgadas. Nelas, os pés são mais delicados” (2006, p. 197).

Todavia, uma particularidade distingue sobremaneira a mulher das demais fêmeas da natureza. Segundo Aristóteles, a mulher “é de longe a que tem mais sangue, e, no que se refere ao chamado fluxo menstrual, é nas mulheres, de entre todos os animais, que ele é mais abundante” (2006, p. 153). Esta perda regular de sangue, acentuaría ainda mais a sua pregoada natural fraqueza.

Conforme Héritier, Aristóteles considera a fraqueza “inerente à constituição feminina pela sua humidade e frieza, devido à perda de substância sanguínea que as mulheres sofrem regularmente, sem poderem opor-se a isso” (1996, p. 25). Por sua vez, continua a autora, “os homens não perdem o seu sangue senão voluntariamente, se

assim o podemos dizer: nas ocasiões em que eles são solicitados, como na caça, na guerra, na competição” (Héritier 1996, p. 25) e mesmo “a perda de substância espermática é também controlável” (Héritier, 1996, p. 25). Assim, a mulher sucumbiria a sua natureza a cada nova menstruação e o homem poderia controlar a dele ao sangrar e ejacular só quando se dispusesse a isso.

Para a historiadora brasileira Lígia Bellini, Aristóteles “atribuía à menstruação um caráter nocivo, considerando o sangue menstrual como vicioso e capaz de transmitir e causar males físicos” (2003, p. 34). A historiadora francesa Sara F. Matthews-Grieco atenta, que ainda na Renascença, “o sangue menstrual era assimilado pela medicina popular a um veneno virtual” (2008, p. 243) e as emergentes teorias médicas eruditas do período o consideravam pejorativamente como “uma espécie de excremento, uma evacuação de detritos não digeridos, a crença comum via nele uma lembrança mensal e venenosa da inferioridade feminina” (Matthews-Grieco, 2008, p. 243).

Como as mulheres eram tidas como menos capazes do que os homens, não recebiam – quando isso ocorria – a mesma instrução deles na Antiguidade grega. O teórico americano radicado no Brasil Thomas Ransom Giles observa que “na época homérica, o ensino formal parece não existir” (1987, p.12). Contudo, ele ressalva que “o jovem aristocrata (pois o processo educativo começa a institucionalizar-se) era educado pelo próprio pai, ou por alguém delegado por este” (Giles, 1987, p. 12).

Posteriormente, Esparta e Atenas iniciaram seus processos educativos e ambos restritos apenas aos meninos livres. Segundo o pedagogo italiano Mario Alighiero Manacorda, “a forma típica da ‘escola’ grega nesta época é o ginásio, centro de cultura física e intelectual” (1997, p. 68, grifos do autor). Nessas duas cidades-estados, prevalecia o “costume de conservar vivos só os filhos sadios e robustos” (Giles, 1987, p. 14). Entretanto, se o conselho dos anciões em Esparta determinava quais recém-nascidos poderiam viver e perpetuar o legado de seus ancestrais, em Atenas, esta decisão cabia unicamente ao pai da criança. Lerner destaca que “o Estado arcaico, desde o princípio, reconheceu sua dependência da família patriarcal e igualou o funcionamento obediente da família à ordem do domínio público” (2019, p. 161).

Decidir se um menino espartano ou ateniense viveria era uma prerrogativa exclusivamente masculina, pois sua superioridade também era pleiteada na fecundação da mulher. Na época, acreditava-se que esta apenas gerava a semente que lhe fora dada pelo homem (Bellini, 2003). Retornando a Aristóteles, Bellini relembraria que o filósofo

grego “postula que, entre os animais, o macho é aquele capaz de gerar no outro, enquanto a fêmea gera em si mesma” (2003, p. 32).

A competência física do macho de fecundar reafirma sua potência, supremacia e determina que “a fêmea é caracterizada pela falta, é passiva, nela predominando humores frios e úmidos. O sexo do novo ser, na geração, é determinado, no momento da concepção, unicamente pelo sêmen do macho” (Bellini, 2003, p. 32). Em *La génération: copulation, fécondation, grossesse, accouchement, allaitement*, o médico francês oitocentista Hayés relata que Aristóteles considera que “o sangue menstrual é o mármore, o esperma é o escultor e o feto é a estátua” (1891, p. 22). Tal importância atribuída ao sêmen o fará a essência da vida. Segundo Corbin, este “exerce sua ação sobre o organismo em sua totalidade; [...] nutre os órgãos masculinos e estimula todas as fibras, caracterizando o vigor dos homens” (1987, p. 52-3).

Beauvoir destaca ainda que “Aristóteles imagina que o feto é produzido pelo encontro do esperma com o mênstruo; nessa simbiose a mulher fornece apenas uma matéria passiva, sendo o princípio masculino, força, atividade, movimento, vida” (1970, p. 30). Ao longo dos séculos e com ajustes circunstanciais, esta teoria aristotélica “perpetuou-se através de toda a Idade Média e até a época moderna” (Beauvoir, 1970, p. 30).

No século II, o médico grego Cláudio Galeno – Claude Galien, em francês – daria continuidade aos preceitos de Aristóteles e sua obra teve posteridade similar. Segundo o médico brasileiro Carlos Antonio Mascia Gottschall, “Galen que era autoritário, impositivo, manteve os ensinamentos teleologistas aristotélicos” (2007, p. 59) e estabeleceu “um modelo de médico semelhante, cujos seus conhecimentos dominaram a medicina por 1.400 anos” (Gottschall, 2007, p. 59). Os estudos anatômicos e fisiológicos de Galeno também se pautavam por analogias comparativas e destacavam que “a fêmea difere do macho, em primeiro lugar por ser mais fria; em segundo lugar, porque seus órgãos sexuais estão localizados por dentro, enquanto os masculinos ficam por fora” (Galien, 1856, p. 99, tradução nossa), ressaltando que “embora basicamente esses órgãos sejam idênticos em ambos os sexos, o que é fácil de entender ao presumir-se os dos machos dobrados para dentro e os das fêmeas puxados para fora” (Galien, 1856, p. 99, tradução nossa).

Por ser considerada mais fria que os espécimes machos e ter os órgãos sexuais internos, a fêmea é vista como menos potente e consequentemente de menor valor.

Como Galeno destaca “o calor é o primeiro instrumento da natureza” (1856, p. 101, tradução nossa) e tê-lo valorizava àqueles tidos como seus maiores portadores. Para ele, o homem “é o mais perfeito de todos os animais, também na espécie humana o homem é mais perfeito do que a mulher. A causa dessa superioridade é a superabundância de calor” (Galen, 1856, p. 101, tradução nossa).

De acordo com Laqueur, Galeno demonstrou equivocadamente e “com detalhes que as mulheres eram essencialmente homens, nos quais uma falta de calor vital – de perfeição” (2012, p. 4, tradução nossa). Tal ausência “resultara na retenção interna das estruturas que no homem são visíveis na parte externa” (Laqueur, 2012, p. 4, tradução nossa). Foucault atenta que essa dissimetria de calor defendida por Galeno teria início já na gestação, pois “os meninos se formam mais na matriz direita e as meninas mais na esquerda” (2009, p. 113), recebendo mais calor pela proximidade aos órgãos postulados como os mais quentes do corpo. Por sua vez, as meninas estariam mais distantes deles e receberiam menos calor.

Para a medicina da Antiguidade, “o elemento frio corresponde à parte aleijada e fraca do corpo, enquanto o elemento quente, comparado à parte forte, é um sinal de força e firmeza” (Beauvalet-Boutouyrie; Berthiaud, 2016, p. 12, tradução nossa). Gottschall acrescenta que esse princípio considerava “o calor como manifestação de vida, já que a morte é fria. Esse calor ia diminuindo durante a existência humana” (2007, p. 42). Imemorialmente, o calor provém do fogo. Seja o considerado divino, terreno, interno ou externo.

Segundo os autores franceses Jean Chevalier e Alain Gheerbrant, “o significado sexual do fogo é universalmente ligado à primeira técnica de obtenção do fogo esfregando, em vai e vem, imagem do ato sexual” (1986, p.513, tradução nossa). Mais adiante, os autores complementam que “como o sol com seus raios, o fogo com suas chamas simboliza a ação fecunda, purificando e iluminando” (Chevalier; Gheerbrant, 1986, p.514, tradução nossa).

Conforme o historiador e antropólogo francês Jean-Pierre Vernant, “perder o fogo é uma catástrofe para os homens” (2000, p. 65). O fogo que os homens arduamente manejam pela técnica e esforço não é o mesmo dos deuses do Olimpo, pois “Prometeu apanha uma semente do fogo de Zeus, *spérma pyrós*” (Vernant, 2000, p. 66, grifos do autor). Arremedo do divino, o fogo terreno “morre, deve ser vigiado para ser

preservado. Tem um apetite semelhante ao dos mortais, faminto” (Vernant, 2000, p. 68).

Nos tempos primordiais da mitologia grega, “os homens são só machos” (Vernant, 2000, p. 58) e habitavam com os deuses a fértil planície de Mecona, não conhecendo “as doenças, a velhice, a morte e o trabalho” (Vernant, 2000, p 58). Após Prometeu roubar uma amostra do fogo olímpico e entregá-la aos homens, Zeus decide se vingar e convoca os demais deuses para moldar uma estátua e lhe conferir atributos únicos. Hefesto dá à argila as formas graciosas de uma donzela, Hermes lhe concede vida e voz humana e as deusas Atena e Afrodite a enfeitam com belos trajes, joias e véus. Ao término desta tarefa, “a primeira mulher está ali, diante dos deuses e dos homens ainda reunidos. É uma estátua fabricada, mas não à imagem de uma mulher, posto que ainda não existia nenhuma” (Vernant, 2000, p. 69).

Vernant observa que “o feminino já existia, porquanto havia as deusas” (2000, p. 69). Assim, a primeira mulher da cosmologia grega fora “moldada como uma *parthénos*, à imagem das deusas imortais” (Vernant, 2000, p. 69, grifos do autor). O autor relata que ela recebe o nome de Pandora e que os deuses a dotam com “a força de um homem, *sthénos*, e a voz de um ser humano, *phoné*” (Vernant, 2000, p. 69, grifos do autor). Entretanto, o deus Hermes “põe em sua boca palavras mentirosas, dota-a de um espírito de cadelo e de um temperamento de ladra. Essa estátua, que é a primeira mulher, da qual saiu toda a ‘raça das mulheres’” (Vernant, 2000, p. 69, grifos do autor). Sendo a vingança do Olimpo contra os homens, “Pandora é um fogo que Zeus introduziu nas casas e que queima os homens sem que seja preciso acender qualquer chama. O fogo que rouba corresponde ao que foi roubado” (Vernant, 2000, p. 73).

Para o historiador francês Jean Delumeau, “no inconsciente do homem, a mulher desperta inquietude, não só porque ela é o juiz de sua sexualidade, mas também porque ele a imagina de bom grado insaciável” (2009, p. 467), sendo comparável a “um fogo que é preciso alimentar incessantemente” (Delumeau, 2009, p. 467). Contradicitoriamente, o homem é o portador primordial do fogo e também a lenha fálica que o escasso fogo feminino consome implacavelmente. A potência sexual é a condição elementar da virilidade. É o que faz o menino ainda não ser considerado homem e o velho deixar de sê-lo (Corbin; Courtine; Vigarello, 2011). Diferentemente do que sabemos hoje, imperava a crença que o homem possuía uma cota de sêmen definida e não devia desperdiçá-la na masturbação, pornografia ou práticas homossexuais (Tissot,

1817). Segundo o médico oitocentista J. L. Curtis, “no que diz respeito à impotência, ou a debilidade sexual, uma das consequências mais frequentes e tristes do hábito fatal do onanismo” (1851, p. 21, tradução nossa).

Foucault observa que Galeno concebia a formação do esperma diferentemente de Hipócrates e Aristóteles. Para o primeiro, o esperma se formava “por agitação a partir do sangue”, enquanto o segundo defendia que “o esperma constitui o último estágio da digestão” (Foucault, 2009, p. 113). Por sua vez, Galeno afirmava que o esperma era produzido por dois elementos distintos: a cocção do sangue e a pneuma (Foucault, 2009). Este lento cozimento do sangue demandava calor – e o homem o tinha em abundância – e ocorria nas sinuosidades dos canais espermáticos, proporcionando ao esperma “progressivamente sua cor e sua consistência” (Foucault, 2009, p. 113). Por fim, a pneuma “infla os órgãos sexuais, é ele que procura fugir violentamente para fora do corpo e que escapa no esperma no momento da ejaculação” (Foucault, 2009, p. 113).

O médico oitocentista francês Edmond Dupouy atenta que a medicina da Antiguidade se fazia muito diferente da praticada posteriormente e sem restringi-la a figura do que viríamos a designar categoricamente de médico. Conforme o autor, “ao longo da antiguidade, portanto, existiram corporações de sacerdotes, filósofos, teosofistas, taumaturgos e outros” (Dupouy, 1888, p. 133, tradução nossa), que praticavam “a arte de evocar espíritos, de conjurá-los por magia, encantamentos e feitiços, para mudar, com sua ajuda, as leis da natureza, comandar os elementos, realizar feitos extraordinários” (Dupouy, 1888, p. 133, tradução nossa).

Especificamente nos primórdios da antiga Grécia, Gottschall observa que “poucos médicos rejeitavam a intervenção divina direta e praticamente todos acreditavam numa interferência pessoal dos deuses sobre os homens” (2007, p. 25), ressalvando que alguns deles confiavam “que seus tratamentos podiam funcionar por mérito próprio sem magia” (Gottschal, 2007, p. 25). Tal cisão viria futuramente e, mesmo assim, “havia uma coexistência pacífica entre a medicina sacerdotal (teúrgica) e a medicina artesanal (cirúrgica)” (Gottschal, 2007, p. 26).

Se os processos de cura, seus responsáveis e atribuição às doenças variavam enormemente, havia o consenso que a natureza quente do homem atestava sua superioridade física e moral e que a constituição fria da mulher a tornava inapta à exterioridade do mundo masculino com o trabalho nos campos, a caça e a guerra (Aristóteles, 2006; Galien, 1856). Este antagonismo mítico e fisiológico prevaleceu na

Antiguidade mediterrânea e perdurou muito além da Idade Média. Segundo Beauvalet-Boutouyrie e Berthiaud, naquela época, “os órgãos genitais não são os únicos elementos visíveis que diferenciam os homens das mulheres” (2016, p. 17, tradução nossa). Havia outros indícios de virilidade que eram considerados essenciais, “como a pele bronzeada, músculos atléticos, cabelos grossos ou um odor forte” (Beauvalet-Boutouyrie; Berthiaud, 2016, p. 17, tradução nossa). As autoras observam que o viril era expresso mesmo no “gosto masculino por carnes, especiarias ou licores que reforçam a sua robustez” (Beauvalet-Boutouyrie; Berthiaud, 2016, p. 17, tradução nossa) e os médicos do Renascimento, “segundo os Antigos a esse respeito, consideravam como decorrentes da natureza quente e seca dos homens” (Beauvalet-Boutouyrie; Berthiaud, 2016, p. 17, tradução nossa).

Para Maurice Sartre, os textos da Grécia Antiga que “consagram a superioridade masculina se dedicam muito mais a denegrir o feminino do que a exaltar positivamente a masculinidade” (2011, p. 43, tradução nossa). Conforme o autor, o discurso da “desvalorização da mulher acaba sendo mais fácil de se estabelecer e desenvolver do que a construção de um modelo de virilidade baseado em valores masculinos positivos” (Sartre, 2011, p. 43, tradução nossa). Afinal, como o filósofo grego Plínio – em francês, Pline l’Ancien – defendia em sua *História dos animais*, “os homens têm cérebros maiores do que as mulheres” (1845, p. 475, tradução nossa).

O pesquisador italiano Franco Cambi atenta que a devotada Penélope do poema épico *Odisseia* era “o modelo significativo da condição feminina na Grécia arcaica e também na clássica” (1999, p. 80). Para o autor, “no interior do *òikos* (espaço familiar) reina a mulher – como esposa e mãe – mas socialmente invisível e subalterna, dedicada aos trabalhos domésticos e à criação dos filhos” (Gambi, 1999, p. 80, grifos do autor). Fora dos domínios do lar, “a mulher é tentadora (para o homem), desvia-o da sua ‘tarefa’, afasta-o de seus deveres” (Cambi, 1999, p. 80, grifos do autor).

Segundo Castro, Foucault observa que “na época clássica e na época helênica, não se trata de descobrir uma verdade no sujeito nem de fazer da alma o objeto de um discurso verdadeiro, mas de armar o sujeito com uma verdade” (Castro, 2004, p. 120). Assim, tanto para os gregos quanto para os romanos desse período, “a ascese tem como principal objetivo a constituição do sujeito. Parte essencial da ascese é dotar (equipar, *parakeseué*) o sujeito de discursos verdadeiros” (Castro, 2004, p. 121, grifos do autor),

que possam “converter-se na matriz dos comportamentos éticos” (Castro, 2004, p. 121). Conforme Foucault:

[...] a ascese é o que permite, de um lado, adquirir os discursos verdadeiros, dos quais se tem necessidade em todas as circunstâncias, acontecimentos e peripécias da vida, a fim de se estabelecer uma relação adequada, plena e acabada consigo mesmo; de outro lado, e ao mesmo tempo, a ascese é o que permite fazer de si mesmo o sujeito destes discursos verdadeiros, é o que permite fazer de si mesmo O sujeito que diz a verdade e que, por esta enunciação dá verdade, encontra-se transfigurado, e transfigurado precisamente pelo fato de dizer a verdade (2006, p. 400).

Apropriadamente, Veyne nos lembra que “os discursos são os óculos através dos quais, em cada época, os homens tiveram a percepção de todas as coisas, pensaram e agiram; impõem-se aos dominantes tanto quanto aos dominados” (2009, p. 33). Portanto, cabia ao homem da Antiguidade corresponder ao ideal viril que lhe era autoimposto. A exaltação de suas virtudes e privilégios tidos como naturais e únicos lhe exigia um protagonismo também opressor, pois o “domínio de si é uma maneira de ser homem em relação a si próprio” (Foucault, 1998, p. 76). Ou seja, de “comandar o que deve ser comandado, obrigar à obediência o que não é capaz de se dirigir por si só, impor os princípios da razão ao que desses princípios é desprovido” (Foucault, 1998, p. 76-7), consistindo “em instaurar de si para consigo uma estrutura de virilidade” (Foucault, 1998, p. 77).

Ao tratar nomeadamente os discursos tidos como viris, seu caráter misógino é explícito e deliberadamente hostil. Entre os pré-socráticos, Demócrito adverte taxativamente que “uma mulher é muito mais fina que um homem para maus pensamentos” (Souza, 2000, p. 299), bem como não se deve incentivar “a mulher na palavra; pois isso é coisa perigosa” (Souza, 2000, p. 281). Demócrito também afirma que “o falar pouco é adorno para a mulher, mas é belo também a parcimônia de adorno” (Souza, 2000, p. 299) e que o homem “corajoso não é apenas quem supera os inimigos, mas quem supera também os prazeres. Alguns são senhores nas cidades, mas são escravos de mulheres” (Souza, 2000, p. 281).

Na produção da minha subjetividade viril, reconheço que não percebi espontaneamente a agressividade de como estes discursos são proferidos. Seguramente, por tê-los incorporado muito mais do que percebo ou admito. Sem dúvida, sinto as pressões impostas pela virilidade e penso identificar a maioria delas. Contudo, não reconhecia os privilégios que provém dela e que estão tão *naturalizados* no cotidiano

masculino que sequer os notamos. Coube a minha orientadora me alertar quanto a isso. Bourdieu ressalva que “o privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo” (2012, p. 64), ao impor “a todo homem o dever de afirmar em toda e qualquer circunstância, sua virilidade” (2012, p. 64).

Na primeira escrita deste capítulo, notei que os discursos selecionados se reafirmavam e repeliam eventuais contra-argumentos contemporâneos. Inicialmente, atribui isso à cronologia como foram dispostos – Galeno após Aristóteles – e também a uma suposta neutralidade em apresentá-los tais como se tem registro de sua circulação naquela época. Artifícios simplórios para me eximir da identificação biologista que estes discursos tinham e ainda têm sobre mim.

Como os demais métodos de pesquisa contemporâneos, o autobiográfico demanda o reconhecimento que nem um de nossos atos é imparcial ou desapegado de quem somos ou de quem acreditamos ser. Esta exposição direta ainda me incomoda e não permite subterfúgios acadêmicos ou de escrita. Contudo, nos permite – na verdade, obriga-nos a – uma reflexão mais profunda e crítica tanto de nossa pesquisa quanto de quem somos como pesquisador/pesquisado. Segundo minha orientadora, foi um processo catártico para mim e eu concordo plenamente. De fato, sou mais receptivo às teorias sociais que rompem com o binarismo atribuídos aos papéis masculinos e femininos do que com as que contestam suas diferenças biológicas, mesmo sabendo que tal dissociação inexiste.

Embora Aristóteles não ofereça o cientificismo contemporâneo, suas considerações e analogias pleiteiam um esforço pioneiro e resistente neste campo. Em *O segundo sexo*, Beauvoir teve que recorrer às pesquisas do médico oitocentista russo Karl Ernst von Baer¹³ para rebater o papel secundário aristotélico atribuído à mulher na gestação, demonstrando que ambos os sexos participam igualmente na formação do feto. E a despeito desta e de outras evidências científicas, “as idéias de Aristóteles não caíram totalmente em descrédito” (Beauvoir, 1970, p. 30).

De acordo com a pesquisadora brasileira Heci Regina Candiani, *O segundo sexo* “gira em torno de como a associação entre ‘feminino’, ‘biologia’ e ‘natureza’ é o

¹³ Conforme Beauvoir descreve, “em 1827, Baer identificou o óvo dos mamíferos; trata-se de um elemento contido dentro da vesícula de Graaf; pouco depois pôde-se estudar-lhe a segmentação” (1970, p. 30). Esta descoberta – possível devido à invenção recente do microscópio – revelou que o sêmen não era o único responsável pela formação do feto.

elemento-chave de toda a produção social da condição da mulher como Outro” (2019, p. 8, grifos da autora). Questionar o que era convencionalizado como natural às mulheres – em especial, a maternidade compulsória – gerou hostilidades imediatas à obra e à própria Beauvoir, como ela detalha, “recebi, assinados ou anônimos, epigramas, epístolas, sátiras, admoestações, exortações dirigidas, por exemplo, por ‘membros muito ativos do primeiro sexo’” (Beauvoir, 2009, p. 151, grifos da autora), que a chamavam de “insatisfeita, frígida, priápica, ninfomaníaca, lésbica, cem vezes abortada, fui tudo, até mesmo mãe clandestina. Ofereciam-se para curar minha frigidez, para saciar meus apetites de vampiro” (Beauvoir, 2009, p. 151).

Em seu estudo acerca da recepção crítica de *O segundo sexo*, Candiani observa que, para a direita francesa da época, “o livro de Beauvoir era ‘imoral’ por atentar contra dois pilares do conservadorismo, a família patriarcal e a religião” (2019, p. 8, grifos da autora). E para a esquerda, “era ‘imoral’ em outros termos: individualista, burguês e planejado para enfraquecer a luta de classes” (Candiani, 2019, p. 8, grifos da autora). A recepção norte-americana ao livro fora distinta, mas igualmente refratária. Conforme a historiadora inglesa Rosie Germain, três fatores impediram sua aceitação. Primeiramente e ao contrário de Beauvoir, os autores norte-americanos argumentavam que a “sociedade ‘moderna’, com o que eles queriam dizer os Estados Unidos, deveria combinar a emancipação feminina, especialmente no trabalho, com a preservação da ‘feminilidade’” (Germain, 2013, p. 1041, tradução nossa, grifos da autora). Segundo, a “visão de Beauvoir de que ‘não se nasce mulher’ conflitava com as ideias biologicamente deterministas que eram populares entre cientistas estadunidenses nos anos 1950” (Germain, 2013, p. 1041, tradução nossa, grifos da autora). Por fim, Germain destaca que “os críticos estadunidenses foram incensados pelo que tomaram como uma difamação da maternidade por Beauvoir” (2013, p. 1041, tradução nossa).

Germain ressalta que “Beauvoir não era uma opositora incondicional da maternidade” (2013, p. 1057, tradução nossa) e que “sua ênfase estava na necessidade da liberdade feminina e nas maneiras pelas quais as circunstâncias sociais atuais podem limitar a expressão dessa liberdade” (Germain, 2013, p. 1057, tradução nossa). Entretanto, o simples fato de escrever e de propor discussões como estas já “pareciam hostis ou contrárias à maternidade no contexto da América dos anos 1950” (Germain, 2013, p. 1057, tradução nossa). Ainda referente à recepção de *O segundo sexo*, a psicóloga e escritora norte-americana Betty Friedan relata que “um crítico americano

comentou que era óbvio que a autora ‘nada entendia da vida’ e, além do mais, falava exclusivamente sobre a francesa” (1971, p. 20, grifos da autora). Para o crítico em questão, “a ‘mulher-problema’ deixara de existir na América” (Friedan, 1971, p. 20, grifos da autora), referindo-se ao retorno das jovens norte-americanas da década de 1950 aos papéis convencionalizados de esposa e mãe. De acordo com Friedan, “a dona de casa dos subúrbios tornou-se a concretização do sonho da americana e a inveja, dizia-se, de suas congêneres do mundo inteiro” (1971, p. 19).

Segundo Candiani, tanto a rejeição francesa quanto a americana ao lançamento de *O segundo sexo* decorreram da “dificuldade em reconhecer algo que Beauvoir argumenta ao longo de todo o livro: o que é justificado como natural é, majoritariamente, institucional” (Candiani, 2019, p. 8). Em *A força das coisas*, Beauvoir reafirma que “o que sustentei foi que essas dessemelhanças são de ordem cultural, e não natural” (Beauvoir, 2009, p. 149). Lerner destaca que “atributos sexuais são fatos biológicos, mas gênero é produto de um processo histórico. O fato de as mulheres terem filhos ocorre em razão do sexo” (2019, p. 49). Contudo, o fato de as mulheres “cuidarem dos filhos ocorre em razão do gênero, uma construção social. É o gênero que vem sendo o principal responsável por determinar o lugar das mulheres na sociedade” (Lerner, 2019, p. 49).

A resistência em confrontarmos o que histórica e obstinadamente nos é imposto como *natural* não é apenas anacronismo ou ignorância sumária. Inferimos que seja algo mais complexo e que demande mais sensibilidade do que uma racionalização cartesiana de si e do outro. Chamou-nos particular atenção que o círculo social e intelectual francês próximo a Beauvoir também tenham desmerecido seu estudo, argumentando que “não havia problema: as mulheres sempre haviam sido iguais aos homens, jamais seriam inferiores a eles, tudo o que eu dizia já era sabido, não havia uma palavra de verdade em meu discurso” (Beauvoir, 2009, p. 150).

O descrédito ao seu livro se tornou insultos pessoais, como Beauvoir mesma narra: “em *Liberté de l'esprit*, Boisdeffre e Nimier rivalizaram com desdém. Eu era uma ‘pobre mulher’ neurótica, uma rejeitada, uma frustrada, uma deserdada,” (, 2009, p. 150, grifos da autora), sendo taxada de “uma mulher-macho, uma mal-fodida, uma invejosa, uma amargurada repleta de complexos de inferioridade com relação aos homens, com relação às mulheres, estava roída pelo ressentimento” (Beauvoir, 2009, p. 150).

A hostilidade a sua obra e os insultos diretos à Beauvoir demonstram a relutância masculina – e também feminina¹⁴ – em questionar um *status quo* estabelecido como *natural* e igualitário em suas desigualdades e convenções sociais. Exemplificam também a dificuldade intelectual da época em fazê-lo sem dicotomizá-lo.

Posteriormente, Beauvoir também viria a ser questionada pelo caráter biologista e binário de *O segundo sexo*. Nos anos 1970, pelas feministas materialistas francesas ao considerar as mulheres como classe social oprimida e não como um sexo sob esta condição (Curiel; Falquet, 2014). A socióloga francesa Colette Guillaumin propõe esta conscientização de classe às mulheres e a estende também às etnias longamente escravizadas e estigmatizadas como inferiores:

Nós construímos hoje a consciência de nossa classe, *a nossa consciência de classe* contra a crença espontânea em nossa espécie natural. Consciência contra crença, análise contra espontaneidade social. Luta contra as evidências que nos são sussurradas para desviar nossa atenção do fato de que somos uma classe, não uma “espécie”, [...] que são relações sociais muito concretas e cotidianas que nos produzem (1978, p. 28, grifos da autora, tradução nossa).

Segundo a antropóloga afro-dominicana Ochy Curiel e a socióloga francesa Jules Falquet, “Guillaumin traça um paralelo entre a situação das mulheres, apropriadas fisicamente, corpo e espírito, pelos homens, e a d@s escrav@as das plantações” (2014, p. 18, grifos das autoras). Para ambas, “Guillaumin demonstra como a construção da ideologia naturalista legitima a apropriação das mulheres (coisificadas e naturalizadas por meio da sexização)” (Curiel; Falquet, 2014, p. 18).

Nos anos 1980, a teórica norte-americana Judith Butler viria a criticar o binarismo latente de *O segundo sexo*. No início de *Sex and Gender in Simone de Beauvoir's Second Sex*, a autora reconhece que a célebre formulação de Beauvoir – *Não se nasce mulher, torna-se mulher* – antecipa a bem-vinda diferenciação entre sexo e gênero e “sugere que gênero é um aspecto da identidade adquirida gradualmente” (Butler, 1986, p. 35, tradução nossa). Para Butler, esta distinção “tem sido crucial para o esforço feminista de longa data para desmascarar a afirmação de que anatomia é destino”, (1986, p. 35, tradução nossa).

¹⁴ Em seu livro de memórias, Beauvoir cita que “Marie Louise Barron, em *Les Lettres Françaises*, limitou-se a declarar que *O segundo sexo* provocaria o riso das operárias de Billancourt: é subestimar bastante as operárias de Billancourt, respondia Colett Audry” (2009, p. 151, grifos da autora).

Segundo o pesquisador brasileiro Diego Luiz Warmling, Butler confere a Beauvoir o mérito pioneiro de afirmar que “não é a nossa anatomia quem define como podemos ser. Antes de mais nada, é a interpretação cultural dos traços anatômicos que estabelece a separação dos gêneros e seus lugares na sociedade” (2020, p. 22). No entanto, Butler adverte que “Simone de Beauvoir não sugere a possibilidade de outros gêneros além de ‘homem’ e ‘mulher’” (1986, p. 47, grifos da autora, tradução nossa). Por conseguinte, a insistência beauvoiriana de que o masculino e feminino são “construtos históricos que devem, em todos os casos ser apropriados pelos indivíduos, sugere que um sistema binário de gênero não tem necessidade ontológica” (Butler, 1986, p. 48, tradução nossa).

Para Butler, “a própria estrutura existencial de Simone de Beauvoir pode parecer antropologicamente ingênua, relevante apenas para uns poucos pós-modernos que tentam ultrapassar os limites do sexo sancionado” (p. 48, 1986, tradução nossa). Conforme a autora, “Beauvoir nos dá uma compreensão potencialmente radical de gênero” (Butler, 1986, p. 48, tradução nossa) e “sua visão do corpo como um campo de possibilidades culturais torna parte do trabalho de remodelação da cultura tão mundana quanto nossos eus corporais” (Butler, 1986, p. 48, tradução nossa)

As críticas e ressalvas ao *Segundo Sexo* não o invalidam ou o tornam datado e irremediavelmente ultrapassado (Candiani, 2019). Apenas evidenciam como as questões – sempre no plural – acercam do gênero se ampliaram em visibilidade e diversidade e se tornaram ainda mais complexas nas últimas décadas. Evidenciam também que compreendê-las é rejeitar qualquer imposição *essencialista*, seja nos papéis sociais atribuídos ou no próprio corpo. Apropriada e radicalmente, Butler nos lembra que “todo gênero é, por definição, antinatural” (1986, p. 35, tradução nossa).

Por conseguinte, qualquer perspectiva que vise *normalizar* e *naturalizar* um gênero – seja qual for e por mais oprimido que nos pareça – implicará na estigmatização dos demais. Debater estas questões teoricamente permitiu não apenas conhecê-las ou reavaliar práticas e conceitos internalizados como nos sensibilizar para as infinitas possibilidades de ser e de viver. Homens e mulheres podem – se assim o quiserem – extrapolar as expectativas sociais, discursivas e anatômicas impostas aos seus corpos, identidades e sexualidades.

Nesta primeira parte, apresentamos os discursos viris da Antiguidade mediterrânea e como estes pleiteavam estar em conformidade com a natureza do homem

– e a da mulher, por oposição – e sua persistência na contemporaneidade. Observamos também que as particularidades dos corpos masculinos e femininos foram apropriadas para justificar a superioridade do primeiro sobre o segundo e os papéis sociais que cada um devia exercer e como o árduo e necessário questionamento desta pretendida ordem *natural* foi e continua sendo hostilizado.

Se até este momento, tratamos das imposições biologicistas que nossos corpos estão sujeitos por serem como são, no próximo item deste capítulo, abordaremos seu aspecto metafísico e como este também parte do corpo para nos impor formas distintas de viver aqui e no além.

2.2 O fogo e a água: o discurso viril na metafísica medieval

Aqua fons vitae

(A água é fonte da vida, expressão latina)

No romance histórico *O nome da rosa* do escritor e semiólogo italiano Umberto Eco, o noviço Adso confessa ao frei franciscano Guilherme ter se deitado com uma jovem do vilarejo próximo à abadia. O enredo se passa no século XIV e ele é advertido que “da mulher diz o Eclesiastes que sua conversa é como fogo ardente, e os Provérbios dizem que ela se apodera da alma preciosa do homem” (Eco, 2018, p. 289). Contudo, seu professor lhe faz uma inesperada e perspicaz observação, “o Senhor teve tantas atenções com a própria Eva e para com suas filhas, será tão anormal que nós também nos sintamos atraídos pelas graças e nobreza desse sexo?” (Eco, 2018, p. 289).

Inebriado de desejo e de repulsa por essa moça anônima, o jovem Adso se aconselha nos livros da labiríntica biblioteca do claustro. Para seu desalento, tanto a literatura cristã quanto à pagã retrata o amor carnal como um mal inexorável. Para Santa Hildegarda, assemelha-se “perigosamente ao sentimento de quem se afasta do estado harmônico e perfeito que o homem experimenta no paraíso” (Eco, 2018, p. 360), acrescentando que “essa melancolia ‘nigra et amara’ é produzida pelo bafejo da serpente e pela sugestão do diabo” (Eco, 2018, p. 360, grifos do autor). O autor árabe Abu Baker-Muhammad Ibn Zaka-riyaor compara “a melancolia amorosa com a licantropia, que impele quem é afetado por ela a comportar-se como lobo” (Eco, 2018, p. 361).

Segundo o terapeuta norte-americano Andrew Solomon, a Idade Média considerava a melancolia “uma doença especialmente nociva, uma vez que o desespero

do melancólico sugeria que ele não estava embebido de alegria” (2002, p. 273). Assim, “a melancolia era, desse ponto de vista, um afastamento de tudo que era sagrado” (Solomon, 2002, p. 273). Por sua vez, o historiador holandês Johan Huizinga atenta que este sentimento parecia generalizado e que “nos fins da Idade Média pesava na alma do povo uma tenebrosa melancolia” (1985, p. 22), perceptível na leitura de “uma crônica, um poema, um sermão ou até mesmo um documento legal, a mesma impressão de tristeza nos é transmitida” (Huizinga, 1985, p. 22). Não que este período tenha sido particularmente infeliz, pondera Huizinga, mas era “de mau gosto elogiar francamente o mundo e a vida. Estava em moda ver apenas o sofrimento e a miséria, descobrir em tudo sinais de decadência e da aproximação do fim” (1985, p. 23).

Huizinga também observa a curiosa “variação de significados que a palavra ‘melancolia’ apresenta no século XIV. As ideias de tristeza, de reflexão e de fantasia encontram-se misturadas nesse termo” (1985, p. 24, grifos do autor). Ainda no aspecto semântico, Solomon (2002) nos chama atenção para o termo latino *acedia* – traduzido como preguiça, no século XIII – e sua grande ocorrência nos religiosos enclausurados. Segundo o autor, nos monges a *acedia* “se manifestava através da exaustão, apatia, tristeza ou desalento, inquietação, aversão à cela e à vida ascética e anseio pela família e pela vida anterior” (Solomon, 2002, p. 275). *Acedia*, prossegue Solomon, “era diferente da tristeza (*tristia*), que leva o homem de volta a Deus e ao arrependimento” (2002, p. 275, grifos do autor).

Temendo as agruras da melancolia, Adson encontra no persa Avicena conselhos práticos para curar-se do amor como banhos quentes e “recorrer à assistência de mulheres velhas e experimentadas, que passem o tempo a denegrir a amada – e parece que as mulheres velhas são mais experimentadas que os homens” (Eco, 2018, p. 362). Sem saber como encontrá-las, o jovem noviço se pergunta se “um monge podia conhecer as mulheres tão bem quanto uma mulher velha e maldizente?” (Eco, 2018, p. 360).

Seguramente, um monge daquela época iniciaria seus ataques à amada de Adson pelo pecado original. Conforme o teórico brasileiro Carlos Noberto Berger, “o pecado original sentenciou todo ser humano a carregar em si a condição de pecador, de culpado, de alguém propenso a errar” (2015, p. 521). Primeira de todas as mulheres na cosmologia judaico-cristã, Eva é “vista como a principal causadora dessa queda e mais

fortemente afetada por ela do que o homem, que possui atributos de maior discernimento e racionalidade” (Berger, 2015, p. 521).

Ao iniciarmos as discussões deste item em nosso segundo capítulo, observaremos como os discursos viris da Antiguidade e sua pretensa ordem *natural* dos sexos se revestem dos preceitos metafísicos judaico-cristãos no período medieval (Beauvalet-Boutouyrie, Berthiaud, 2016). Para contextualizar sua permanência, trataremos da ascensão do cristianismo no Ocidente e da Bíblia como a expressão maior de sua verdade universal, especificamente no tocante aos discursos sobre a primazia do homem na criação, a culpa atribuída à mulher pelo pecado original e a busca de ambos pela redenção de Deus. Perpassando estas questões, abordaremos como a concepção cristã do casamento e o culto mariano atenuaram a autoridade patriarcal do solitário deus cristão para impô-la em uma devotada submissão feminina (Schmitt-Pantel, 2003).

Ao especificar que analisaremos os discursos viris da Idade Média, é necessário apresentar como este período foi estabelecido e as generalizações que lhe são atribuídas. Convencionalmente, designa-se como medieval a época que sucede à queda do Império Romano e antecede à conquista de Constantinopla pelo Império Turco-Otomano. Didático e com o eurocentrismo característico do século XIX, o historiador francês oitocentista Théodore Balachelet afirma que “o nome de Idade Média é dado ao período da história universal que se estende desde o final do século IV da era cristã até meados do século XV” (1870, p. 1, tradução nossa).

Conforme Eco, o período tido como medieval é “muito difícil de definir, e a própria etimologia clara do termo nos diz que ele foi inventado para alojar uma dezena de séculos que ninguém conseguia mais situar” (2010, p. 13). Uma vez, destaca o autor, “que se acha a meio caminho entre duas épocas ‘ilustres’ – uma das quais já se sentia muito orgulho, e outra onde se sentia muita nostalgia” (Eco, 2010, p. 13, grifos do autor). O historiador brasileiro Hilário Franco Júnior pontua que a definição de Idade Antiga e Média representa “uma rotulação *a posteriori*, uma satisfação da necessidade de se dar nome aos momentos passados. No caso do que chamamos de Idade Média, foi o século XVI que elaborou tal conceito” (2001, p. 17, grifos do autor).

Segundo Franco Junior, a expressão latina *medium aevum* se popularizou com o manual escolar alemão *Historia Medii Aevi a temporibus Constantini Magni ad Constantinopolim a Turcis deducta*, publicado em 1688 e que tinha outros dois volumes, “um dedicado aos tempos ‘antigos’ e o outro aos ‘modernos’” (Franco Junior,

2001, p.18, grifos do autor). Eco observa ainda que “na França, na Itália e na Inglaterra, no século XVI e principalmente no XVII, falava-se mais em ‘feudalidade’ [féodalité]” (2015, p. 27, grifos do autor).

Para Cambi, “a imagem tradicional da Idade Média, elaborada pelos humanistas e relançada pelos iluministas, afirmada depois como um *topos*, girava em torno do princípio dos ‘séculos obscuros’” (1999, p.141, grifos do autor). Na Inglaterra dos séculos XVI e XVII, Eco atenta que “a expressão ‘tempos sombrios’, *dark ages*, foi cada vez mais empregada pelos eruditos para designar esse período” (2015, p. 27, grifos do autor). Franco Júnior também destaca que pesava sobre esta época o estigma de ter “sido uma interrupção no progresso humano, inaugurado pelos gregos e romanos e retomado pelos homens do século XVI” (2001, p. 18). Ao emergente iluminismo setentista, “os séculos medievais também eram vistos como de barbaridade, ignorância e superstição” (Franco Junior, 2001, p. 18).

Teóricos como Cambi (1999), Eco (2010; 2015), Le Goff (1992) e o próprio Franco Júnior (2001), entre outros, refutam essa simplificação e a expressão obscurantista *idade das trevas*. Porém, reconhecem que o absolutismo da Igreja caracterizou este período e se impôs nos discursos e práticas de seu cotidiano terrestre e também na prometida vida eterna, como sintetiza Cambi, “a Idade Média é o tempo do cristianismo e da Igreja” (1999, p. 142). O historiador francês Jacques Le Goff observa que, “em meados do século XII a cerca de 1340, o desenvolvimento da cristandade latina atinge o seu apogeu” (1992, p. 1).

Ao comparar o cristianismo aos cultos existentes na época, o também historiador francês Jacques Gélis destaca que este “é a única religião na qual Deus se inscreveu na história tomando a forma humana” (2008, p. 23). Assim, “a religião do Deus encarnado, Jesus, o Filho, está presente no mundo por seu percurso humano. Ele nasceu nesta Terra, viveu e morreu consumando no sofrimento sua missão” (Gélis, 2008, p. 23).

Conforme os escritos bíblicos, Jesus caminhou entre os homens e conviveu com eles até sua crucificação. Tais relatos nos revelam sua vida pública, seus ensinamentos e também, assegura Delumeau, a “exigência revolucionária de uma igualdade fundamental entre o homem e a mulher” (2009, p. 468). Se as mulheres judias eram excluídas do culto do Templo e não tinham qualquer participação nas atividades dos rabinos, “Jesus de bom grado cerca-se de mulheres, conversa com elas, considerando-as

pessoas inteiras, sobretudo quando são desprezadas (a samaritana, a pecadora pública)” (Delumeau, 2009, p. 468).

A teóloga romena Elisabeth Schüssler Fiorenza observa o acolhimento feminino na evangelização de Jesus, pois “as mulheres podiam tornar-se discípulas, embora fossem socialmente marginais, religiosamente inferiores e quase sempre pessoas imundas do ponto de vista do culto” (1995, p. 196). Para a autora, Jesus questionava “radicalmente as relações sociais, hierárquico-religiosas e patriarcais. A autoridade de Jesus anula categoricamente qualquer relação de domínio dentro da comunidade cristã” (Fiorenza, 1995, p. 196), rejeitando as relações de dependência e dominação comuns à época. Segundo Fiorenza, “essa exigência de estruturas inclusivas e livres de domínio, no movimento de Jesus, oferece a base teológica para o reconhecimento das mulheres” (1995, p. 196).

Beauvoir reconhece que “há, sem dúvida, no Evangelho um sopro de caridade que se estende tanto às mulheres como aos leprosos; são os pequenos, os escravos e as mulheres que se apegam mais apaixonadamente” (1970, p. 118). Contudo, se não eram proibidas nos cultos cristãos como eram nos hebraicos, também não podia celebrá-los e “as ‘diaconisas’ só eram autorizadas a realizar tarefas laicas: cuidados aos doentes, socorros aos indigentes à nova lei” (Beauvoir, 1970, p. 118, grifos da autora).

Em seu livro póstumo¹⁵ *História da sexualidade: as confissões da carne*, Foucault (2020) destaca que o cristianismo inicial não fora elaborado pelos primeiros padres, mas pelo helenismo remanescente do período. Chamado de *aphrodisia*, este regime pagão – também compreendido como princípios – é “definido em função do casamento, da procriação, da desqualificação do prazer e de um laço de simpatia respeitosa e intensa entre os cônjuges” (Foucault, 2020, p. 13).

Conforme Foucault, encontra-se o *aphrodisia* “sem modificações essenciais, na doutrina dos Padres do século II” (2020, p. 13). Para o autor, “estes últimos não teriam encontrado os princípios nos meios cristãos primitivos nem nos textos apostólicos –

¹⁵ Coube ao filósofo francês Frédéric Gros estabelecer a edição final do quarto e último tomo de *História da sexualidade*. Em seu texto que abre a obra e que intitulou como *advertência*, Gros relata que Foucault havia terminado a revisão dos volumes II e III e já “gravemente doente, retoma a correção do texto datilografado de *As confissões da carne*” (2020, p. 5, grifos do autor). Contudo, hospitalizado “desde 3 de junho em decorrência de uma doença, ele morre na Salpêtrière em 25 de junho de 1984”. Conhecido pelos editores de Foucault antes mesmo de sua morte, o original ficou inédito até Gros revisá-lo e acrescentar textos de conferências específicas, o que fez “os detentores dos direitos de Michel Foucault consideraram que o momento e as condições para a publicação deste inédito maior haviam chegado” (Gros, 2020, p. 10).

com exceção das cartas fortemente helenizantes de São Paulo” (Foucault, 2020, p. 13). No final do século II, continua o autor, “a obra de Clemente de Alexandria produz, sobre o regime dos *aphrodisia*, tal como podia ser então acolhido em um pensamento cristão, um testemunho de outra amplitude” (Foucault, 2020, p. 13, grifos do autor).

Diferente do que aconteceria posteriormente, Clemente exortava uma possível igualdade entre homens e mulheres ao afirmar que “a providência, a temperança e o pudor são virtudes dos dois sexos. Eles se nutrem dos mesmos alimentos, unem-se pelo casamento” (2014, p. 15), enumerando ainda que “a respiração, a visão, a audição, a inteligência, a esperança, a caridade, enfim, a disposição em obedecer aos mandamentos de Deus, tudo lhes é comum” (Clemente de Alexandria, 2014, p. 15).

Ao propor esta equidade, Clemente também precisou explicá-la no léxico androcêntrico da época e que também estava presente em sua obra. Assim, ele justifica que “compreendemos que a palavra ‘homem’, tomada na sua generalidade, comprehende tanto os homens quanto as mulheres” (Clemente de Alexandria, 2014, p. 21, grifos do autor). Entretanto, ao se referir à criação do homem, teve que fazê-la tal como em Gênesis e o termo se restringe apenas a Adão:

Ele modelou o homem com as próprias mãos, insuflando-lhe todas as virtudes que lhe são próprias. Se Deus nos quis criar à sua imagem e semelhança, é evidente que o fez ou por causa da sua excelência da nossa natureza, ou por algum motivo igualmente digno de solicitude e de seu amor. (Clemente de Alexandria, 2014, p. 21, grifos do autor).

Para Clemente, a predileção que o primeiro homem teve sobre as demais criaturas permite “uma diferença essencial e uma maior proximidade entre Ele e este ser criado à sua imagem” (Foucault, 2020, p. 27). No entanto, ele não considera que esta “tenha transmitido ao homem qualquer coisa da essência da natureza ou da potência de Deus: nada há em nós que ‘convenha’ a Deus” (Foucault, 2020, p. 27, grifos do autor). Portanto, Foucault esclarece que “pode-se falar de uma ‘semelhança’ a Deus – aquela abordada no relato do Gênesis: essa semelhança era aquela do homem antes da queda, e ela pode, ela deve, tornar-se de novo sua” (2020, p. 27, grifos do autor). Recuperar a semelhança primordial com o Deus é corrigir árdua e incansavelmente a ofensa do pecado original:

Neste caminho em direção à semelhança, uma “sinergia” entre o homem e Deus encontra então sua possibilidade. Deus, com efeito, criou o homem porque este era “digno de sua escolha”, digno, consequentemente, de ser amado por ele. Se houve um motivo para a criação do homem, ele consiste

em que, sem o homem, “o Demiurgo não teria podido se revelar bom”. A criação do homem é, portanto, a manifestação da bondade de Deus, bem como de sua presença. Em troca e por este mesmo fato, o homem, sendo digno de ser amado, oferece a possibilidade de Deus mostrar sua bondade (Foucault, 2020, p. 27, grifos do autor).

O pecado original expulsou Adão e Eva do paraíso e os sentenciou ao sofrimento, que, “para os homens, se concretiza no trabalho manual e, para as mulheres, nas dores do parto –, à vergonha, simbolizada pelo tabu da nudez dos órgãos sexuais, e à morte” (Le Goff, 1989, p. 11). Em *Comentários ao Gênesis*, Santo Agostinho descreve a astúcia da serpente em persuadir Eva a desobedecer a Deus e a comer o fruto proibido: “*A serpente disse então à mulher: “Não, não morrereis! Mas Deus sabe que, no dia em que comerdes, vossos olhos se abrirão e vós sereis como deuses, versados no bem e no mal”* (2015, CAP. XXX, 39, p. 419, grifos do autor). Desconfiada, Eva “reparou atentamente na árvore e viu que a árvore era boa ao apetite e formosa à vista e não acreditando que poderia morrer por isso, pois pensou que ela julgou que Deus houvesse dito em sentido figurado” (2015, CAP. XXX, 39, p. 419, grifos do autor). Então, ela “tomou o fruto e comeu, e deu-o a seu marido para que também ele comesse. Talvez lhe tenha apresentado com palavras persuasivas, o que a Escritura não dizendo deixou-o entender” (2015, CAP. XXX, 39, p. 419).

Foucault atenta que Santo Agostinho representa uma ruptura definitiva “entre um cristianismo helenizante, estoicizante, voltado a ‘naturalizar’ a ética das relações性uais” (2020, p. 46, grifos do autor), teorizado por Clemente e “um cristianismo mais austero, mais pessimista, que não pensa a natureza humana senão por meio da queda, e afetando as relações sexuais, consequentemente, de um índice negativo” (Foucault, 2020, p. 46), suplantando o primeiro a partir de então.

Entretanto, Foucault alerta que essa diferenciação permanente entre o cristianismo de Clemente e o agostiniano não se resume aos seus pensadores. Para o autor, ambos estão mais próximos do que distantes, pois “não foi tanto o código que foi reforçado, nem as relações sexuais mais estritamente reprimidas; o que pouco a pouco se forma é um outro tipo de experiência” (Foucault, 2020, p. 46).

Segundo Foucault, tal mudança está “ligada a toda a evolução, muito complexa, das Igrejas cristãs, que levou à constituição do Império cristão” (2020, p. 47) e deve ser “relacionada à instauração, no cristianismo, de dois elementos novos: a disciplina penitencial, a partir da segunda metade do século II, e a ascese monástica, a partir do fim do século III” (Foucault, 2020, p. 46). Ainda conforme o autor, “estes dois tipos de

prática não produziram um simples reforço dos interditos, ou convocaram um rigor maior nos costumes” (Foucault, 2020, p. 46), ambos:

Definiram e desenvolveram um certo modo de relação de si para consigo e uma certa relação entre o mal e o verdadeiro – mais precisamente, digamos, entre a remissão dos pecados, a purificação do coração e a manifestação das faltas escondidas, dos segredos e dos arcanos do indivíduo no exame de si, na confissão, na direção de consciência ou nas diferentes formas de “confissão” penitencial (Foucault, 2020, p. 47, grifos do autor).

Ao impor aos fiéis a responsabilidade pela própria salvação e especificar como alcançá-la, o Cristianismo a universaliza – não é mais restrita ao povo eleito, como no judaísmo – e se insere no cotidiano muito além da solenidade pontual dos antigos cultos e ritos pagãos. Primeiramente, exige-se o batismo cristão. Apesar de imprescindível à salvação, não basta ser batizado. Santo Agostinho comprehende que “o batismo pode ter regenerado os indivíduos, mas aqueles que dele nascem estão ainda sob a lei do pecado; estão sempre marcados pela atualidade da falta primeira” (Foucault, 2020, p. 290).

Conforme o pensamento agostiniano, “se todo indivíduo que vem ao mundo é sujeito de concupiscência, é porque nasceu de uma relação sexual” (Foucault, 2020, p. 291) e esta é “a parte vergonhosa do involuntário ao qual se liga o castigo da falta primeira” (Foucault, 2020, p. 291). Para Santo Agostinho, a concupiscência é a “atualidade em todo homem do pecado original” (Foucault, 2020, p. 291), sendo considerada “‘de uma certa maneira’, um pecado. Ela lhe é imputável e é, nele, condenável. É ela que justifica a danação daqueles que morrem sem batismo” (Foucault, 2020, p. 291, grifos do autor).

Para a teologia cristã, o batismo e o casamento legitimados por seus dogmas são imperativos à salvação. Porém, ainda insuficientes para alcançá-la. Foucault observa que, após o batismo, “a concupiscência não mais pode ser considerada por ela mesma como um pecado em ato no sujeito” (2020, p. 293), permanecendo como “‘lei do pecado’, quer dizer, como o que incansavelmente impele o sujeito a cometer o pecado caso não resista a ele” (Foucault, 2020, p. 293, grifos do autor).

Por sua vez, “o casamento que tornava legítimo um ato que fora dele era condenável e, ao mesmo tempo, porque este ato consistia no exercício de um direito assim adquirido sobre o corpo do outro” (Foucault, 2020, p. 299). Foucault nos chama atenção para uma aparente incongruência no pensamento agostiniano, “no ato sexual entre esposos, não utilizamos simplesmente, segundo ele, o direito do casamento e o corpo do outro, servimo-nos de nossa própria concupiscência” (2020, p. 299).

Contrição que se dissipa ao afirmar que, na relação conjugal e apenas nessa, se o “desenvolvimento do ato sexual não é modificável em sua estrutura de concupiscência, o consentimento, por sua vez, é modificável; ele permanece livre” (Foucault, 2020, p. 299).

O pecado original impôs aos sexos uma diferença primordial, que resultou em punições distintas e permanentes para a mesma falha. “Como punição por sua desobediência, Adão e Eva, diz o livro sagrado, foram condenados, a mulher a servir ao homem e o homem a viver de seu trabalho” (Moreau de Jonnès, 1876, p. 233, tradução nossa), imputando ao feminino sua sujeição ao homem provedor.

Badinter observa que “vendo a desobediência de suas criaturas, Deus pediu explicações a Adão, já responsável pelo casal” (1985, p. 33). Por sua vez, “este respondeu piedosamente: ‘A mulher que me deste por companheira, ela me deu da árvore e comi’”(Badinter, 1985, p. 33, grifos da autora). Ainda conforme Badinter (195), o livro de Gênesis impõe à Eva e a todas as mulheres uma criação posterior e inferior à do homem e a responsabilidade máxima pela expulsão de ambos do Paraíso, condenando-as as dores do parto e a submissão ao marido.

Para Beauvalet-Boutouyrie e Berthiaud, “a disseminação do Cristianismo no Ocidente finalmente confirma as representações dos Antigos sobre a natureza feminina, adicionando elementos religiosos” (2016, p. 14). O pecado original cristão reforçou a posse simbólica, prática e cotidiana do homem sobre a mulher e legitimou pela fé “a ideia de que o sexo feminino é fraco, perigoso e deve ser submisso ao masculino” (Beauvalet-Boutouyrie; Berthiaud, 2016, p. 14).

Citando o livro de Gênesis, a pesquisadora francesa Pauline Schmitt-Pantel atenta ainda que a origem bíblica da mulher implica que “um deus masculino criou primeiro o homem (2,7) e depois a mulher (2,22). Essa ordem assinala a superioridade do homem” (2003, p. 136) e que “retirada do homem, a mulher tem uma existência derivada (2,21-22)” (Schmitt-Pantel, 2003, p. 136). Por fim, a autora acrescenta que “o desejo da mulher pelo homem é o meio utilizado pelo deus para mantê-la fiel e submissa ao marido (3,16)” (Schmitt-Pantel, 2003, p. 136).

O estudioso oitocentista francês Alexandre Cesar Moreau de Jonnès esclarece que a “criação da mulher é mencionada duas vezes em Gênesis, a primeira geralmente no primeiro capítulo: ‘Deus criou o homem macho e fêmea, então disse-lhes: Aumenta e multiplica, enche a terra’” (1876, p. 226, tradução nossa, grifos do autor). A segunda,

quando a criação dela é após a do homem e derivada de uma de suas costelas, “sabemos que o Senhor, enquanto Adão estava dormindo profundamente, pegou uma de suas costelas e a transformou em uma mulher que colocou perto dele” (Moreau de Jonnès, 1876, p. 226, tradução nossa). No século XV, os dominicanos alemães Heinrich Kramer e James Sprenger ratificariam e aprofundariam ainda mais a suposta inferioridade da mulher ao reinterpretar esta mesma passagem em *Malleus Maleficarum*, advertindo que “convém reconhecer que houve uma falha na formação da primeira mulher, por ter sido ela criada a partir de uma costela curva, contrária a retidão do homem” (1993, p. 116). Portanto, “em virtude dessa falha, a mulher é animal imperfeito, sempre decepciona e mente (Kramer; Sprenger 1993, p. 116).

Santo Agostinho lembra que a mulher não fora criada para servir ao homem, mas o pecado original a sentenciou às dores do parto e também à servidão. Conforme o autor, “a sentença de Deus favoreceu antes o homem, e o marido mereceu o domínio sobre a mulher não pela natureza, mas pela culpa” (Agostinho, 2015, CAP. XX XVIII, 50, p. 429).

Em sua *Suma teológica*, São Tomás de Aquino chega a cogitar a possibilidade que o pecado de Adão ter sido maior do que o de Eva, pois “devemos concluir, que, consideradas ambas as pessoas, a da mulher e a do varão, o pecado dêste foi mais grave porque era mais perfeito do que a mulher” (Art. IV, p. 3224, 1980). Porém, a sedução “da mulher, resultou da soberba precedente. Por isso essa ignorância não escusa; antes, agrava o pecado, porque, ignorando, alçou maior soberba” (Tomás de Aquino, Art. IV, p. 3225, 1980). Pouco antes, São Tomás de Aquino havia mencionado que a mulher “não somente pecou ela própria, mas também sugeriu o pecado ao homem. Por onde, pecou contra Deus e contra o próximo” (Art. IV, p. 3225, 1980).

Por conseguinte, o homem não era apenas considerado originalmente mais semelhante a Deus e superior à mulher como também lhe fora dado o direito sobre ela e sua descendência. Gilés observa que “na tradição hebraica, o pai desempenha papel de mestre e de sacerdote, pois ensina a lei aos filhos e realiza os ritos do culto como chefe da família” (1987, p. 49). A antropóloga cultural norte-americana Gayle S. Rubin destaca que o termo patriarcado se refere à designação reservada “a autoridades e oficiais eclesiásticos, aos quais o termo se atribuiu inicialmente, ou a pastores nômades do tipo do Antigo Testamento” (2017, p. 20). A autora atenta que “Abraão era um Patriarca – um ancião cujo poder absoluto sobre as

esposas, os filhos, os rebanhos e os dependentes constituía um dos aspectos da instituição da paternidade tal como definida no grupo em que vivia” (Rubin, 2017, p. 20). Corroborando, Lerner atenta que “a benção dada por Deus à semente do homem que seria plantada no receptáculo passivo do ventre da mulher definiu de forma simbólica as relações de gênero do patriarcado” (2019, p. 247).

Ao ser estigmatizada como imperfeita e inconfiável nos discursos viris teológicos da Idade Média, a mulher era a antítese da perfeição original do homem (Colling, 2014). Por terem sido considerados tão distintamente, resgatamos à mítica da água como símbolo do feminino – e também da vida, *aqua fons vitae* – em contraponto a longa tradição que associa o homem ao fogo, desde o gesto fálico de fricção para sua obtenção até a insistência dessa correlação na medicina do século XVII.

Segundo o teórico romeno naturalizado norte-americano Mircea Eliade, as ostras, conchas marinhas e a pérola compartilham tanto “das cosmologias aquáticas como do simbolismo sexual. Todos participam, com efeito, nas forças sagradas concentradas nas Águas, na Lua, na Mulher” (1979, p. 122). Pouco depois, o autor continua: “a semelhança entre a concha marinha e os órgãos genitais da mulher, relações reunindo as ostras, as águas e a lua, enfim simbolismo ginecológico e embriológico da pérola, formada na ostra” (Eliade, 1979, p. 122).

Chevalier e Gheerbrant atentam que a água também pode ser associada ao masculino, mas de um modo bem diferente do feminino. Conforme os autores, “no folclore judeu, a separação feita por Deus, no momento da criação, das águas superiores e inferiores designa a divisão das águas em macho e fêmea” (1986, p.56, tradução nossa). Sendo “que simbolizam a segurança e a insegurança, o masculino e o feminino” (Chevalier; Gheerbrant, 1986, p. 56, tradução nossa). Assim, mesmo quando homens e mulheres compartilham o mesmo símbolo, os primeiros lhe conferem superioridade e estabilidade em oposição à inferioridade e à inconstância atribuídas ao feminino.

Ainda a respeito da simbologia da água com o feminino, podemos mencionar o nascimento da deusa Afrodite pela espuma do mar. Em *Teogonia*, o poeta grego Hesíodo – Hésiode, em francês – narra que a deusa da beleza da mitologia grega fora criada após Cronos castrar o próprio pai e arremessar o pênis dele ao mar. Ao redor do membro à deriva, diz o poeta, “ergueu-se uma espuma branca, da qual nasceu uma jovem deusa” (Hésiode, 1872, p. 10, tradução nossa). Nas costas da ilha de Chipre, “foi lá que essa encantadora deusa foi vista emergindo das ondas; sob seus pés, grama

florida crescia por toda parte” (Hésiode, 1872, p. 10, tradução nossa) e “os deuses e os homens a chamam de Afrodite, porque ela nasceu da espuma” (Hésiode, 1872, p. 10, tradução nossa).

Afrodite traz a beleza e a sexualidade¹⁶ ao panteão grego e também as confere à primeira mulher criada pelos deuses, Pandora. Para Delumeau, o classicismo grego e o judaísmo – e seus livros incorporados à Bíblia no Antigo Testamento – exprimiam a atitude masculina em relação à mulher, que sempre fora “contraditória, oscilando da atração à repulsa, da admiração à hostilidade” (2009, p. 462). Ao observarmos a resistência ostensiva desses discursos ao feminino, tornamos a defini-los como viris e prosseguimos sua arqueologia em nossa tese.

Segundo a pesquisadora brasileira Ana Maria Colling, “o discurso religioso que servirá durante séculos para legitimar os lugares e os papéis dos homens e das mulheres na sociedade ocidental tem como ideólogos vários santos da Igreja Católica” (2014, p. 70). Em *Confissões*, Santo Agostinho admite certa igualdade entre o homem e a mulher, mas reafirma a posse elementar dele sobre ela:

E assim como na sua alma uma parte que impera pela reflexão e outra que se submete para obedecer, assim também a mulher foi criada, quanto ao corpo, para o homem. Ela, possuindo, sem dúvida, uma lama de igual natureza racional e de igual inteligência, está, quanto ao sexo, dependente do sexo masculino, assim como o apetite, de que nasce o ato, se subordina à inteligência para conceber da razão a facilidade em ordem ao bom procedimento (*Confissões*, XIII, 32, p. 47).

Ao apresentar a edição póstuma do quarto e último tomo de *História da sexualidade*, Gros (2020) relata que Foucault pretendia que este fosse *A mulher, a mãe e a histérica*. Porém, seu projeto original se altera já no segundo volume. Assim, o volume planejado para as mulheres é “consagrado à problematização da carne pelos Padres cristãos dos primeiros séculos (de Justino a Santo Agostinho)” (Gros, 2020, p. 7), inscrevendo-se como “prolongamento desta nova *História da sexualidade*, defasada de uma boa dezena de séculos com relação ao projeto inicial, e tendo como ponto de gravitação a constituição de uma ética do sujeito” (Gros, 2020, p. 7, grifos do autor).

Gros cita um “favor inserir” do próprio Foucault aos seus editores pouco antes de morrer, especificando que “As *confissões da carne* tratarão enfim da experiência da

¹⁶ O teórico inglês Kenneth James Dover observa que o termo “*aphrodisia*, literalmente, ‘coisas de Afrodite’, significa relação sexual” (1978, p. 63 grifos do autor, tradução nossa) e que seu verbo “*aphrodisiazein* é ‘ter relações sexuais’, sendo uma justificativa para a generalização de que a atividade genital como um todo é domínio da Afrodite” (1978, p. 63 grifos do autor, tradução nossa).

carne, nos primeiros séculos do cristianismo, e, nesta, do papel da hermenêutica bem como o da decifração purificadora do desejo” (Gros, 2020, p. 7, grifos do autor). Neste tomo em particular, as mulheres raramente são mencionadas e quase sempre em citações diretas de Clemente, Agostinho e trechos bíblicos. Seguramente, a onipresença dos termos *homem* e *sujeito* constituídos como um masculino não-marcado e universal as inclui, mas não as particulariza nomeadamente.

Contudo, ao pensarmos em um regime que regula a sexualidade tão somente ao casamento e aos fins produtivos em perpétua redenção ao pecado original (Foucault, 2020), temos que considerar que este afeta homens e mulheres diferentemente. Primeiro, a queda de ambos é atribuída a Eva – Foucault a cita em apenas três momentos em *Confissões da carne* e sempre junto ao seu companheiro, Adão – e a teologia cristã expressamente impõe a servidão feminina como uma compensação ao homem por essa falha. Os discursos de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino – este último não analisado em *Confissões da carne* – não apenas insistem nessa culpa primordial como previnem o homem da capacidade própria das mulheres de pecar e de induzir às tentações da carne.

Em *Problemas do gênero*, Butler atenta que tanto a feminista belga Luce Irigaray quanto Foucault – observadas as especificidades teóricas de cada um – presumem que “a categoria do sexo, tanto masculino como feminino, é produto de uma economia reguladora difusa da sexualidade” (2003, p. 40). Inclusive, para Foucault, a “própria categoria do sexo desapareceria e a rigor se *dissiparia* no caso de uma ruptura e deslocamento da hegemonia heterossexual” (Butler, 2003, p. 40, grifos da autora). Ainda segundo a autora, “para Foucault, a gramática substantiva do sexo impõe uma relação binária artificial entre os sexos, bem como uma coerência interna artificial em cada termo desse sistema binário” (Butler, 2003, p. 41). Assim, “a regulação binária da sexualidade suprime a multiplicidade subversiva de uma sexualidade que rompe as hegemonias heterossexual, reprodutiva e médico-jurídica” (Butler, 2003, p. 41).

Ao pleitearmos que foi infligida uma diferença entre homens e mulheres e que esta regula seus modos de ser, agir e constantemente os coloca em oposição e concede ao masculino o privilégio de ser superior e de subordinar o feminino, temos que especificar como os discursos teológicos cristãos afetaram homens e mulheres de formas particulares no período medieval e sua persistência na contemporaneidade. Para tanto, consideramos que pesa sobre Eva e sobre todas as mulheres o estigma do pecado

original e que este apenas começou a ser reconsiderado – jamais, apagado – com a ascensão do marianismo¹⁷.

Segundo Balachet, a reabilitação do feminino no cristianismo veio somente na Idade Média. Como ele pontua, “se Eva foi o instrumento dessa falta, Maria foi o da reparação: essa reabilitação da mulher no dogma, o culto da Santíssima Virgem a fez entrar nos costumes” (1870, p. 43, tradução nossa). Porém, sob velhas e novas prerrogativas. A impositiva submissão feminina continuava e acrescida da virgindade, pois “era importante que acreditássemos na virtude da mulher: o cristianismo deu o véu e a faixa para as virgens que honravam, por profissão pública, essa castidade em que os antigos não acreditavam” (Balachelet, 1870, p. 43, tradução nossa).

Foucault relata que “a virgindade ou a continência definitiva aparecem no século II como uma prática disseminada entre os cristãos, mas sem que tenha, em aparência, qualquer coisa de específico” (2020, p. 127), sendo “um tipo de comportamento já conhecido, ao menos em sua forma exterior, e já valorizado” (Foucault, 2020, p. 127). Todavia, seu caráter crucial à redenção humana – especialmente, à feminina – viria posteriormente e sob a efígie da Virgem Maria, mãe de Jesus. A extrema valorização da virgindade, “se tornou possível porque o Cristo, encarnando-se no seio de uma virgem, levando ele mesmo uma existência de virgindade perfeita” (Foucault, 2020, p. 163) e fazendo “renascer os homens pela geração espiritual do batismo, não lhes propôs simplesmente um modelo de virtude, deu-lhes o poder de vencer as revoltas da carne” (Foucault, 2020, p. 163) e tornou possível para a própria carne ressuscitar na glória. Assim, prossegue Foucault, “depois da Encarnação e para ela, a virgindade, como restituição da vida angelical no interior mesmo do mundo e na própria ligação da carne, tornou-se possível” (2020, p. 163).

De acordo com Tarnas, “Maria manteve-se como supremo exemplo de todas as virtudes tão características do *ethos* cristão” (1990, p. 184, grifos do autor) e as enumera: “pureza, castidade, ternura, modéstia, simplicidade, meiguice, bem-aventurança imaculada, beleza interior, devoção altruísta, entrega à vontade de Deus” (Tarnas, 1990, p. 184). O autor destaca que, da mesma forma que Jesus era considerado o segundo Adão, “Maria era a segunda Eva; por meio de sua obediente concepção

¹⁷ De acordo com a pesquisadora norte-americana Evelyn Paniagua Stevens, o “Marianismo não é uma prática religiosa” (1973, p. 91, grifos da autora, tradução nossa), embora a “palavra *marianismo* às vezes seja usada para descrever um movimento dentro da Igreja Católica Romana que tem como objeto a veneração especial da figura da Virgem Maria” (Stevens, 1973, p. 91, grifos da autora, tradução nossa).

virginal, trouxe a redenção à Humanidade e à Natureza, corrigindo a desobediência primordial de Eva” (Tarnas, 1990, p. 184).

A forma particular como Jesus fora concebido o faz “fruto de uma dupla filiação, de uma identidade humana e divina ao mesmo tempo. Ele é produto da união do Verbo masculino e divino e de uma carne humana e feminina” (Gélis, 2008, p. 44). Segundo Gélis, “o Verbo se fez carne fecundando Maria pela anunciação-encarnação; seu ‘sopro’ foi o fermento divino. E ele não se reproduzirá ‘segundo a carne’, mas segundo o Verbo” (2008, p. 44, grifos do autor). Para as pesquisadoras brasileiras Márcia Maria de Medeiros e Tânia Regina Zimermann, o dogma católico da Imaculada Conceição “estabeleceu-se que Maria foi o único ser vivo de ambos sexos privados do estigma do pecado original, pois concebeu sem conhecer homem, já que o Espírito Santo se fez presente sobre sua pessoa” (2015, p. 657). De acordo com as autoras, “Anunciação onde ela é visitada pelo anjo Gabriel sublimam essa concepção espiritual, assim como o nascimento de Jesus e a manutenção de seu estado virginal” (Medeiros; Zimermann ,2015, p. 657).

Em sua ficcionalização dos evangelhos, Saramago descreve a concepção de Jesus unicamente pelo carnal e escandalizou seus conterrâneos¹⁸ no início da década de 1990. No cristianismo, a virgindade afastava a mulher da desobediência de Eva e a conduzia à dignidade do matrimônio cristão (Gélis, 2008). Conforme Balachet, a religião cristã “santificou o casamento e o tornou indissolúvel; tudo era doravante dividido entre os esposos, condição e deveres, e era ao cuidado da mulher que se confiava a educação do filho” (1870, p. 43, tradução nossa). No entanto, a Igreja não conseguiu esse feito sem a resistência das famílias, que decidiam o casamento dos filhos movidos por suas próprias necessidades e expectativas.

Na Inglaterra do século IX, Lacey atenta que os contratos de casamento envolviam “negociações entre os chefes masculinos das famílias sobre o *morgengifu*, literalmente o presente da manhã, pago pelo marido depois da conclusão satisfatória da noite de núpcias” (1999, p. 146, grifos do autor). Conforme o costume da época, o “pagamento, que podia ser de quantias substanciais e muita terra, ia para a própria mulher. Assim, as jovens tinham um sólido interesse financeiro para manterem a

¹⁸ Em entrevista à *Playboy* brasileira, Saramago relata que o departamento de Cultura português decidiu que seu romance *O evangelho segundo Jesus Cristo* “não podia ser apresentado como candidato ao Prêmio Literário Europeu, porque, segundo ele, ofendia as crenças religiosas do povo português” (1998, p. 31-2).

virgindade até o casamento” (Lacey, 1999, p. 146). No entanto, “as leis não exigiam expressamente que a noiva fosse virgem. Se o marido não tinha queixa, a lei não via necessidade de se intrometer” (Lacey, 1999, p. 146).

Posteriormente, “o rei Aethelbert estipulou que o presente da manhã deveria ser devolvido pela esposa nos casos de fraude” (Lacey, 1999, p. 146). Esta ressalva ultrapassava o imediato contentamento com a noite de núpcias e era considerada “uma proteção para o marido que pagara o presente da manhã a uma mulher que esperava uma criança de outro homem” (Lacey, 1999, p. 146). Havia outras prerrogativas legais que asseguravam o direito masculino nos chamados *crimes de paixão*, como Lacey as detalha: “um homem que encontrava outro homem com sua esposa, dentro de portas fechadas ou sob a mesma coberta” (1999, p. 146) ou que “encontra outro homem com sua legítima filha ou sua irmã ou sua mãe, se ela foi dada em casamento a seu pai, pode lutar contra o intruso com impunidade” (Lacey, 1999, p. 146) e, ele se o matar, “os parentes do morto não terão permissão para vingá-lo” (Lacey, 1999, p. 146).

Segundo a historiadora francesa Christiane Klapisch-Zuber, a nova concepção de matrimônio imposta pela Igreja adentrava “num domínio em que as famílias lutaram demoradamente para manter a sua liberdade de acção e de controle” (1989, p. 198) e que demandou “séculos e séculos de pastoral, antes de se conseguir interiorizar a ideia de uma união que não era aceite sem qualquer pressão e que provinha de um impulso íntimo e de uma atração recíproca” (Klapisch-Zuber, 1989, p. 198).

O matrimônio cristão instituía que os futuros noivos se conhecessem brevemente antes do enlace e sentissem mútua e imediata afeição um pelo outro. Tal formalidade era previamente definida pelas famílias e pouco alterava os planos que essas já tinham para seus filhos. Tampouco igualava os cônjuges antes, durante ou após o casamento, pois “os homens atribuíam a si mesmos o privilégio da coragem” (Balachelet, 1870, p. 43, tradução nossa), enquanto “as mulheres cristãs extraíam de sua fé a força para sofrer o martírio, muitas vezes com a honra de morrer por último” (Balachelet, 1870, p. 43, tradução nossa), reafirmando os papéis tradicionais que ambos já desempenhavam quando solteiros e que continuariam a desempenhar depois de casados.

Quanto à coragem como atributo próprio do homem e o cuidado como da mulher¹⁹, Lacey atenta como o inglês antigo expressava essa distinção na sociedade saxônia medieval ao se referir aos homens como “*waepnedmenn*, ‘pessoas com armas’, enquanto as mulheres eram *wifmenn*, ‘pessoas-esposas’, com o *wif* derivado da palavra para ‘weaving’ (tecelagem)” (1999, p. 139, grifos do autor). Segundo o autor, esta particularização etimológica evidencia que, na época, “o trabalho do homem era proporcionar proteção, enquanto a mulher proporcionava roupas” (Lacey, 1999, p. 139, grifos do autor).

Ao relatar os processos educativos medievais masculinos, Manacorda observa que “as armas são a ‘primeira honra’ do homem” (1997, p. 192, grifos do autor). Ele deve manuseá-las com naturalidade e segurança, pois “quem é nobre por nascimento pode melhor aprendê-las através de um treinamento que é ao mesmo tempo manifestação da própria natureza e parte da arte do domínio” (Manacorda, 1997, p. 192). Segundo o historiador francês François Guillet, a honra masculina deriva de uma “ética de responsabilidade e autonomia que contrapõe uma ética feminina baseada na submissão e marcada pela influência que a religião exerce sobre as mulheres” (2011, p. 98, tradução nossa).

Ao observarmos como essa atribuição distinta de papéis se fazia tão presente no cotidiano medieval, chama-nos atenção que tenha demorado a ser demarcada também no vestuário da época. Segundo a historiadora francesa Régine Pernoud, “o trajo masculino quase não se distingue do trajo feminino, pelo menos nos primeiros séculos da Idade Média, mas é mais curto, o calção deixa ver as meias” (1997, p. 184). No entanto, no decorrer do século XII e sob a influência das Cruzadas, as roupas masculinas se tornam mais “compridas e flutuantes, moda vivamente censurada pela Igreja como sendo efeminada” (Pernoud, 1997, p. 184). Ao prevenir que uma vestimenta era inapropriada a um homem por aparentar feminina, os trajes passam a sinalizar também as supostas particularidades atribuídas a cada sexo.

Na descrição de Pernoud, “as mulheres da Idade Média usam roupas que seguem a linha do corpo, com um busto muito justo e amplas saias de curvas graciosas” (1997, p. 184), observando que “o pescoço é sempre bem destacado, enquanto as saias arrastam pelo chão, presas por um cinto onde por vezes sobressai uma fivela de joalharia”

¹⁹ Conforme Tedeschi, “o poder do discurso masculino, instituído da moral cristã, passa a reforçar as características do ‘ideal’ feminino” (2012, p. 79, grifos do autor), tais como ser “mansa, tranquila, dócil, sincera, calada, abdicada, não dada às conversas ligeiras, etc...” (Tedeschi, 2012, p. 79).

(Pernoud, 1997, p. 184). Por sua vez, as peles são integradas à indumentária masculina de forma generalizada e ostensiva, “desde o arminho reservado aos reis e príncipes de sangue, a marta ou o esquilo, até às simples raposas e carneiros, de que os aldeões confeccionam sapatos, gorros e por vezes casacos compridos” (Pernoud, 1997, p. 184).

Enquanto as roupas de homens e mulheres se revestiam de predicados tidos como próprios de seu sexo, o casamento cristão aparentava igualá-los em seus direitos e deveres. Colling pontua que “alguns autores defendem que o Cristianismo, no campo da moral, iguala a mulher ao homem, e realiza-se uma atenuação da disparidade do tratamento sexual entre ambos durante a época medieval” (2014, p. 71-2). Para o historiador francês Georges Duby (2011), tal *igualdade* inexistia no cotidiano medieval.

Segundo o autor, a sexualidade licita masculina “não se restringe absolutamente ao quadro conjugal. A moral aceita, aquela que todos fingem respeitar, obriga evidentemente o marido a satisfazer-se apenas com sua esposa” (Duby, 2011, p. 17). No entanto, “não o força nem um pouco a evitar outras mulheres antes do casamento, durante o que é chamado no século XII de ‘juventude’, nem depois, na viuvez” (Duby, 2011, p. 17, grifos do autor). Por sua vez, submetem às mulheres casadas apenas aos seus maridos e as solteiras à desonra se cedessem ao flerte ou fossem violentadas.

A historiadora francesa Arlette Farge lembra que “a honra tem valor econômico; as formas de questioná-la e o ataque a ela dirigido em geral se ajustam perfeitamente à vulnerabilidade da situação de cada um” (2009, pág. 571). Ao exemplificá-la, a autora cita “vulnerabilidade social e econômica do artesão, facilmente abalado pelas injúrias adequadas” (Farge, 2009, pág. 571), bem como a “vulnerabilidade sexual do casal — não obstante a possível segurança econômica —, estremecido por vagos diz-que-diz-que sobre a reputação da esposa” (Farge, 2009, pág. 571). No entanto, o ataque à honra feminina evidenciava a “vulnerabilidade existencial da mulher, cujas potencialidades sexuais são mencionadas em referências injuriosas para atacá-la ou apenas para apimentar conversas anódinas” (Farge, 2009, pág. 571).

Na Inglaterra, Lacey relata que havia leis de compensação financeira às mulheres que fossem assediadas e violentadas. O não pagamento implicava o infrator à força, o que raramente acontecia (Lacey, 1999). Datadas do final do século IX, tais leis especificavam que “se um homem deitava com uma virgem que era uma escrava na família real, devia uma reparação de cinqüenta xelins” (Lacey, 1999, p. 146), mas se ela fosse “uma das escravas trabalhando no moinho de trigo real, a reparação era de vinte e

cinco xelins” (Lacey, 1999, p. 146), distinguindo o mesmo ato conforme a importância atribuída à vítima. Lacey atenta que “a violação de uma mulher livre exigia uma reparação de sessenta xelins” (1999, p. 146), quase três vezes mais do que uma camponesa recebia de reparação. Em *História do estupro*, Vigarello expõe que a “qualidade da pessoa a quem a violência é feita aumenta ou diminui o crime” 1998, p. 23). Portanto, “uma violência feita a uma escrava ou a uma doméstica é menos grave que a feita a uma moça de condição honesta” (Vigarello, 1998, p. 23).

Enquanto havia leis e resarcimentos desiguais à mulher desonrada na Inglaterra, as da Europa continental eram condenadas à marginalidade e à prostituição, como último recurso de subsistência. Conforme Le Goff, “a Igreja admitia a prostituição como resultado do pecado original e da fraqueza da carne humana” (2007, p. 154). Ao mesmo tempo em que a combatia, a Igreja e as demais autoridades da época toleravam o meretrício como “um meio de controlar os excessos de um mundo em que os celibatários eram numerosos, clérigos ou jovens privados de mulher” (Le Goff, 2007, p. 154). Apesar disso, o autor ressalva que “a Igreja se esforçou para por humanizar e evangelizar o mundo das prostitutas idosas e arrependidas” (Le Goff, 2007, p. 154). Ainda segundo Le Goff, “a partir do século XII, casar com uma prostituta tornou-se uma obra meritória. A Igreja fundou a ordem feminina de Maria Madalena, cujos mosteiros acolheram as prostituídas” (2007, p. 154).

Se a desonra de uma mulher decorria do pecado original e de sua natureza essencialmente pecadora (Tedeschi, 2012), sua honra provinha da linhagem paterna e era confirmada, obtida ou mesmo reestabelecida pelo casamento. Ela não a tinha ou a conquistava por si mesma. Tampouco, conseguia recuperá-la se a tivesse a perdido (Guillet, 2011). Cabia ao seu pai ou marido restaurá-la. Preferencialmente, por meio do duelo. Conforme Guillet, este era tido como “uma prova da verdade: manifesta aos olhos de todos” (2011, p. 83, tradução nossa). Porém, era uma prova “antes de tudo, aos olhos do próprio combatente, que ele possui essas qualidades e revela assim o homem de honra, isto é, o homem real” (Guillet, 2011, p. 83, tradução nossa).

Como a honra feminina não se originava nas próprias mulheres nem a possibilidade de sua restauração, cabia a elas preservá-la a todo custo. Segundo a historiadora francesa Nicole Castan, “a exigência de honra — feita de aparência, fidelidade aos seus e a sua boa reputação — resume-o muito bem” (2009, p. 407). Restava às mulheres, “uma dedicação constante a todos que vivem sob seu teto a destina-

a servir, ou seja, a cuidar: alimentar, criar, atender na doença, assistir na morte” (Castan, 2009, p. 407).

Na Idade Média, Cambi atenta que, “as santas são as heroínas do feminino, que sublimaram sua capacidade de amar e que se comunicam diretamente com Deus ou são suas intermediárias” (1999, p. 177). Segundo Le Goff, “o culto mariano, que acarreta a feminização da piedade, combina-se com o que já foi chamado de dolorização dessa piedade” (2007, p. 115-6). Ao relatar como a caridade feminina – em especial, das religiosas católicas – era descrita na literatura piedosa da época, Gilés destaca que esta se manifestava em “acariciar um canceroso, beijar suas chagas repugnantes” (2008, p. 81), sem jamais sentir “repugnância nem em lamber o pus ou o vômito dos doentes, nem em colocar sua boca em abscessos infectos” (Gilés, 2008, p. 81). Tamanha abnegação em favor dos mais necessitados fazia a mulher caridosa “vencer a própria natureza, dominar seus instintos, mortificar-se aliviando o próximo” (Gilés, 2008, p. 81). Natureza esta insistentemente reafirmada como frágil e propensa ao pecado.

Apesar disso, pondera Beauvoir, “na Idade Média, a mulher conservava ainda alguns privilégios: nas aldeias ela tomava parte nas assembleias dos habitantes, participava das reuniões primárias para a eleição dos deputados aos Estados Gerais” (1970, p 125). No âmbito doméstico, ela também tinha algumasseguranças tais como a que “o marido só podia dispor a seu bel-prazer dos móveis: para alienar os bens imóveis, era necessário o consentimento da mulher” (Beauvoir, 1970, p. 125).

A relativa autoridade que a mulher casada dispunha no seu espaço doméstico a confinava nele. Seus parcós domínios eram restritos a própria casa e frequentemente ao mais reservado de todos seus cômodos, o quarto. Segundo Klapisch-Zuber, “o coração da casa medieval é o quarto: é lá que a mulher está, concebe, dá à luz; e lá também que morrerá” (1989, p. 200). Os recintos considerados mais públicos como as salas de visitas e de refeições, a permanência feminina era permitida conforme a necessidade e a anuênciada marido ou dos filhos, se esses fossem considerados como homens e não mais como crianças (Klapisch-Zuber, 1989).

Castan reforça que a ocupação imposta às mulheres da época era “prioritariamente doméstica; o cenário: a casa; sua vocação: encarnar a imagem de esposa e mãe, arraigada pela Igreja e pela sociedade civil” (2009, p. 407). Contudo, destaca que sua atuação sutil rotineiramente os extrapolava. Conforme a autora, “vemos no interior do mundo feminino toda uma circulação subterrânea de dinheiro, de víveres,

de roupas ou de serviços, muitas vezes realizada sem o conhecimento dos homens” (Castan, 2009, p. 410), observando que “são iniciativas particulares, mínimas, é bem verdade, porém significativas” (Castan, 2009, p. 410).

Delumeau (2009) reconhece que o culto mariano e a emergente literatura dos trovadores do período alteraram o modo como a mulher era compreendida na Idade Média, mas não significativamente o seu cotidiano. Por sua vez, Le Goff atenta que “é inegável que o amor cortês teve incidências sobre a prática real do amor e a expressão dos sentimentos amorosos” (2007, p. 115), observando que “foi essencialmente um ideal que não penetrou muito na prática. E, sobretudo, é um amor aristocrático e é pouco provável que tenha difundido nas massas” (Le Goff, 2007, p. 115).

Quanto ao culto mariano, Le Goff considera que “a Virgem, oposto à mulher pecadora, a Eva, tornou-se de fato a imagem da mulher reabilitada e salvadora” (2007, p. 115). Corroborando, Cambi atenta que, “entre exaltações e suspeitas, o cristianismo realiza uma primeira visão igualitária da mulher na cultura ocidental e assinala – embora contraditória, embora incompleta – de seu próprio resgate” (1999, p. 134). Por sua vez, Delumeau ressalta que “a exaltação da Virgem Maria teve como contrapartida a desvalorização da sexualidade” (2009, p. 475), bem como relegou às mulheres os atos de caridade e a devoção fervorosa. Aos homens, cabia-lhes a bravura e o comando viris.

Ao pensarmos em como a cristiandade medieval aprofundou as diferenças tidas como *naturais* entre os sexos herdadas da Antiguidade, a pouca instrução que ambos recebiam evidenciam ainda mais essa hierarquização *essencializada*. Usaremos o termo *instrução* por ser mais amplo e relativamente mais comum à Idade Média do que escolarização. Segundo os pesquisadores argentinos Inés Dussel e Marcelo Caruso, naquela época, “a ‘escolarização’ estava associada à cultura clássica e ao latim” (2003, p. 47, grifos dos autores). Por sua vez, a instrução caberia aos conhecimentos empíricos e elementares, que o historiador francês Philippe Ariès pontuou como os que “eram ensinados no interior da família ou durante a aprendizagem de um ofício por meio de um tipo particular de aprendizagem” (1996, p. 226).

Conforme o também historiador francês Maurice Aymard, “as crianças de ambos os性os são criadas juntas pelas mulheres até a idade de nove ou dez anos” (2009, p. 469). Após esse período de convivência indistinta, “os meninos passam das ‘mãos das mulheres’ para as dos homens — o pai ou outros adultos aos quais este delegou sua autoridade” (Aymard, 2009, p. 469, grifos do autor). Dussel e Caruso descrevem que a

“imagem do estudante da Idade Média – um menino de 10 anos podia começar seus estudos de gramática – que se deslocava de uma condição de aprendizagem a outra, por espaços utilizados para o ensino” (2003, p. 50).

Saviani observa que “ao longo de toda Idade Média até o final do século XVI prevaleceu no ensino o chamado *modus italicus*” (2013, p. 30, grifos do autor). Metodologicamente, este se caracterizava “por não seguir um programa estruturado e nem vincular a assistência dos discípulos a determinada disciplina sem necessidade de preencher qualquer tipo de pré-requisito” (Saviani, 2013, p. 30). Conforme o autor, “basicamente esse método implicava a presença de um preceptor que ministrava a um conjunto de discípulos que eram reunidos independentemente das eventuais diferenças de níveis de formação e das idades de cada um” (Saviani, 2013, p. 30).

Apesar da condição privilegiada que os estudantes masculinos tinham, o local que estudavam “não eram muito diferentes nem mais higiênicos do que um estábulo” (Dussel; Caruso, 2003, p. 50). Como Ariès os descreve: “o mestre alugava uma sala, uma schola, por um preço que era regulamentado nas cidades universitárias. Em Paris, essas escolas se concentravam numa rua, a Rue du Fouarre” (1986, p. 166). Nessas salas insalubres, “forra-se o chão com palha e os alunos aí se sentavam. Mais tarde, a partir do século XIV, passou-se a usar bancos, embora esse novo hábito de início parecesse suspeito” (Ariès, 1986, p. 166). Quanto à figura do mestre, Ariès observa que ele “esperava pelos alunos, como o comerciante espera pelos fregueses. Algumas vezes, um mestre roubava os alunos do vizinho” (1986, p. 167).

Enquanto os meninos e rapazes com idade entre seis a 20 anos se submetiam à precariedade do ensino oferecido, “as meninas prosseguem no lar — ou em outra casa escolhida para tal fim — com o aprendizado progressivo das tarefas e das responsabilidades domésticas” (Aymard, 2009, p. 469). A instrução mais comum e fortemente indicada eram os trabalhos manuais. Ensinados pelas mães, amas ou artesãs de reconhecida idoneidade, a fiação e a costura eram recomendadas indistintamente às meninas, moças e mulheres plebeias e nobres. Para as primeiras, era uma forma digna de serem úteis as suas famílias e de se proverem se não se casassem ou se tornassem viúvas. Para às da nobreza, era um antídoto aos malefícios da ociosidade.

Segundo Klapisch-Zuber, os educadores da época recomendavam “a utilidade dos trabalhos de costura ou de fiação, que deviam ocupar o tempo em que a mulher não tem outras coisas para fazer” (1989, p. 207). Acreditava-se que esses trabalhos manuais

“imobilizariam o corpo da mulher e entorpeceriam os seus pensamentos, evitando que ela se perca em devaneios perigosos para sua honra e para a honra de sua casa” (Klapsch-Zuber, 1989, p. 207). Portanto, como a autora destaca, desde a mais tenra idade, “as mulheres fiaram, teceram, cozeram e bordaram sem descanso e quanto mais alta fosse sua linhagem, o quanto mais honra tiverem, menos tempo se lhes concederá para brincarem, rirem ou dançarem” (Klapsch-Zuber 1989, p. 207).

Os trabalhos manuais estavam tão intrinsecamente relacionados ao feminino e há tanto tempo, que Lacey pontua que os antigos saxões tinham o costume pagão de sepultar as mulheres com “rocas, telas de tapeçaria e pequenas caixas de costura simbólicas, que continham agulhas, linha e até amostras de tecidos” (1999, p. 139). Costume herético que a Igreja se esforçou para banir, mas que preserva resquícios nas lápides inglesas ao mencionar que a falecida era boa filha ou esposa e mãe.

Mais otimista do que os demais medievalistas de sua geração, Le Goff argumenta que o “culto mariano é contemporâneo da transformação do matrimônio em sacramento, de uma promoção da criança e da família” (2007, p. 115), atenuando – com muita moderação, mas consideravelmente – o androcentrismo da época. Por sua vez, ainda segundo o autor, “é preciso ver na Virgem a grande auxiliadora da sorte terrestre da mulher. Esse *status* beneficia-se também do amor cortês” (Le Goff, 2007, p. 115, grifos do autor). Assim, “Nossa Senhora é o grau mais alto da ‘dama’ do cavaleiro, a ‘dama’ dos homens e a radiação de uma figura feminina no mundo divino e humano da sociedade medieval” (Le Goff, 2007, p. 115, grifos do autor).

Ao encerrar este item, recapitulamos a herança helênica no cristianismo de Clemente e como Santo Agostinho contribuiu decisivamente para imprimir o pessimismo e a severidade que viria a caracterizá-lo na Idade Média (Foucault, 2020). Embora Foucault não particularize como a Pastoral cristã se impõe a homens e mulheres, apresentamos como os discursos religiosos os distinguem no cotidiano medieval (Cambi, 1999; Gilés, 2008; Guillet, 2011; Lacey, 1999; Le Goff, 2007). Nessa crônica de costumes e de práticas que subvertem o que lhes fora imposto, a sexualidade masculina burla com facilidade as restrições do casamento cristão (Duby, 2011) e a participação das mulheres – ainda que obrigadas à discrição – é muito mais ativa do que a historiografia androcêntrica registra (Castan, 2009; Beauvoir, 1970; Klapisch-Zuber, 1989).

A secularização que o iluminismo estava prestes a implantar já se insinuava no cotidiano medieval em sua busca improvisada por instrução formal (Ariès, 1986; Cambi, 1999; Dussel; Caruso, 2003). Inicialmente limitada aos homens, não tardaria para que as mulheres também conseguissem por diferentes meios. Os ofícios tipificados como femininos tanto condenavam as mulheres a desempenhá-los compulsoriamente quanto possibilitavam sua subsistência e a miríade de viverem sozinhas (Klapisch-Zuber, 1989). Estas e tantas outras fissuras quase imperceptíveis na sólida muralha do que era discursivamente permitido tornaram possível o inimaginado: uma razão dessacralizada. Contudo, esta também se pautaria pela diferença entre homens e mulheres e que o primeiro seria mais apto à intelectualidade, ao trabalho e à vida pública, restando ao segundo ser seu coadjuvante e lhe assegurar a tranquilidade doméstica. Ou seja, nada muito diferente do que os discursos viris já estabeleciam sob os argumentos do *natural* e da cosmologia judaico-cristã.

2.3 A razão do fogo: o discurso viril no cientificismo moderno e contemporâneo

Totus homo semen est
(*O homem inteiro é a semente* – Jean Fernel)

Em *O perfume*, o romancista alemão Patrick Süskind inicia a trajetória ficcional de Jean Baptiste Grenouille contextualizando que, “no século XVIII, viveu na França um homem que pertenceu à galeria das mais geniais e detestáveis figuras daquela época nada pobre em figuras geniais e detestáveis” (Süskind, 1985, p. 11) e cita alguns deles “Sade, Saint-Just, Fouché, Bonapart e etc” (Süskind, 1985, p. 11). Contudo, Grenouille tem uma particularidade que o distingue de todos: seu corpo não exala cheiro algum. Abandonado pela mãe ao nascer, ele é recolhido pelo convento de Saint-Merris e entregue a uma ama de leite contratada para alimentá-lo²⁰. Ela é a primeira a perceber essa *anormalidade* e o devolve, alegando que o bebê “está com o demônio” (Süskind, 1985, p. 13).

²⁰ Por tratar-se de um romance histórico, *O perfume* busca sua verossimilhança na época que é ambientado. Ao tratar da grande ocorrência de recém-nascidos abandonados na Paris setecentista, Badinter cita os registros compilados pelo político francês Charles-François Lebrun, que verificou que, “entre 1773 e 1790, o número médio de crianças abandonadas anualmente é de 5.800” (1985, p. 139). A autora também destaca que esse abandono recorrente e a contratação das amas de leite para substituir o aleitamento materno elevaram a taxa de mortalidade infantil francesa a um percentual “sempre sensivelmente superior a 25%” (Badinter 1985, 1985, p. 139). Conforme Badinter, “a entrega à ama é ‘objetivamente’ um infanticídio disfarçado” (p. 140, grifos da autora).

Quem recebe Grenouille de volta é o padre Terrier. Descrito como um homem culto, ele contesta essa alegação supersticiosa: “impossível! É absolutamente impossível que um bebê esteja possuído pelo demônio. Um bebê não é gente [...] sua alma é incompleta. Por isso não interessa ao demônio” (Süskind, 2008, p. 14). A mulher concorda com o padre, mas não fica com a criança. Ao refletir sobre as persistentes credices populares, Terrier começa por enumerá-las: “bruxaria e cartomancia, amuletos, mau-olhado, esconjurados, feitiçaria à lua cheia e tudo o que ainda praticavam” (Süskind, 1985, p. 18). Lamentando, por fim, como “era deprimente ver que após mais de mil anos de firme instauração da religião cristã, tais costumes pagãos ainda não haviam sido extintos” (Süskind, 1985, p. 18).

O desalento de padre Terrier ilustram bem como o século XVIII rejeitava o incômodo legado medieval (Franco Junior, 2001). No mesmo dia que é devolvido ao convento, Grenouille é encaminhado à casa de Madame Gaillard e lá permanece até ter idade para trabalhar no curtume de Monsieur Grimal. Calado, o rapazote sabe que “as crianças cheiravam insipidamente, os homens a urina, suor acre e a queijo, mulheres a banha rançosa e peixe podre” (Süskind, 1985, p. 46). Entretanto, essa repugnante monotonia olfativa é bruscamente interrompida por uma moça, cujo suor “odorava tão fresco quanto a brisa do mar, o sebo dos seus cabelos, tão doce quanto óleo de amêndoas, o seu sexo como um buquê de lírios-d’água” (Süskind, 1985, p. 46).

A partir dessa nova percepção, Grenouille não apenas se torna adulto – metáfora para seu amadurecimento sexual – como também obcecado por esse odor tão particular e raro. Um que provém de moças muito jovens e virgens. Corbin observa que o corpo feminino intocado era tido como o que suscitava “o desejo sem trair o pudor, eis o papel atribuído à olfação no refinamento do jogo amoroso, que manifesta uma nova aliança entre a mulher e a flor” (1987, p. 226), pois este ainda não fora “estragado pelo esperma masculino: o terno aroma de manjerona que a virgem exala é mais doce, mais embriagante que todos os perfumes da Arábia” (Corbin, 1987, p. 234).

Para tornar a apreciar de perto esse casto aroma floral, Grenouille intui que precisará cheirar como as demais pessoas para não lhes despertar qualquer temor instintivo e fabrica um aroma humano a partir “de merda de gato, queijo e vinagre” (Süskind, 1985, p. 161). Este ainda não é o perfume que dá título ao romance, mas a primeira tentativa antes de “criar um odor que não fosse só humano, mas sobre-humano, um odor angélico” (Süskind, 1985, p. 162).

A vulgaridade como o corpo humano fede – um odor acre semelhante a excremento de gato e a alimentos fermentados – alude a sua dessacralização no decorrer do século XVIII, período que a trama histórica de Süskind é ambientada. Contudo, observa-se também a presença dos discursos de *ordem natural* como o homem cheirar diferente da mulher²¹ e crenças difusas como a virgindade conferir ao corpo feminino odores florais (Corbin, 1987).

Em *O Perfume*, esta coexistência ficcionalizada de crenças populares, remanências helênicas dos estudos de Galeno e sentimentos notoriamente anticlericais – o corpo e o cotidiano alheios à Igreja – ilustram a tensão entre o passado medieval recente e o advento da *era das revoluções*, como o historiador britânico Eric Hobsbawm a intitula em sua obra homônima. Para o autor, em um curto período entre os séculos XVII e XVIII ocorre o que ele intitula de “dupla revolução”: a Revolução Francesa de 1789 e a revolução industrial (inglesa) contemporânea” (Hobsbawm, 1997, p. 15, grifos do autor).

Para Hobsbawm, a chamada *dupla revolução* “constitui a maior transformação da história humana desde os tempos remotos quando o homem inventou a agricultura e a metalurgia, a escrita, a cidade e o Estado” (1997, p. 17) e que “transformou, e continua a transformar, o mundo inteiro” (Hobsbawm, 1997, p. 15). Tamanha transformação gera uma ruptura entre o que era antes e o que passa a ser. Entre um passado irremediavelmente obsoleto e um presente moderno.

Sem se referir diretamente²² à *dupla revolução* de Hobsbawm, Le Goff atenta que “na Europa do final do século XVII e primeira metade do XVIII, a polêmica sobre a oposição antigo/moderno, surgida a propósito da ciência, da literatura e da arte” (1990, p. 15) desencadeou “uma tendência à reviravolta da valorização do passado: antigo tornou-se sinônimo de superado, e moderno de progressista” (Le Goff, 1990, p. 15). Até então, conforme Le Goff, “as sociedades ocidentais valorizaram o passado, o tempo das

²¹ Conforme Classen, Howes e Synnott (1996), a percepção que homens e mulheres têm odores particulares remonta à Antiguidade. No século II, Galeno argumentava que era o cérebro – e não o nariz – quem percebia os cheiros. Por sua vez, estes eram quentes, frios, secos e úmidos em concordância com os humores (Classen; Howes; Synnott, 1996). Para Sócrates, “assim como existe um tipo de vestuário adequado para as mulheres e outro para os homens, também existe um gênero de odor próprio para as mulheres e um outro para os homens” (Classen; Howes; Synnott, 1996, 1996, p. 45)

²² Em *A História deve ser dividida em pedaços?*, Le Goff elenca “o nascimento da indústria moderna que, da Inglaterra, vai se disseminar por todo o continente” (2015, p. 123) e “o movimento anti-monarquista decisivo da Revolução Francesa” (Le Goff, 2015, p. 124) como indícios do fim da longa Idade Média e do início de um novo período, juntamente com os progressos da economia rural e o surgimento da encyclopédia, “da qual Voltaire e Diderot são os mais brilhantes participantes” (Le Goff, 2015, p. 124).

origens e dos ancestrais surgindo para eles como uma época de inocência e felicidade” (1990, p. 15) e as consideravam como “eras míticas: idades-do-ouro, o paraíso terrestre... a história do mundo e da humanidade aparecia como uma longa decadência” (Le Goff, 1990, p. 15).

Ao iniciarmos nossa arqueologia dos discursos viris científicos, convém uma breve abordagem quanto ao retorno das dissecações no final da Idade Média e sua influência nos estudos anatômicos renascentistas e na medicina da época e na moderna quanto às diferenças intrínsecas entre homens e mulheres. Segundo o historiador francês Rafael Mandressi, essa prática “não se fazia desde o século III AC, quando as dissecações humanas – as únicas que o mundo antigo conheceu – foram feitas em Alexandria” (2008, p. 411).

De acordo com Mandressi, “seguiu-se um período muito longo de uns quinze séculos sem dissecações que uma opinião muito difundida atribui a uma proibição da Igreja Católica” (2008, p. 411). Para o autor, tal argumento não procede e costuma ser sustentado unicamente pelo decreto papal *Detestande feritatis*. Em 1299, o Papa Bonifácio VII o emitiu para proibir o *costume atroz* de “desmembrar corpos dos defuntos para tornar mais fácil o transporte até o local de sepultura, distante do local da morte” (Mandressi, 2008, p. 411). Portanto, “não se tratava de proibir as dissecações anatômicas, que começavam a ser praticadas nessa época” (Mandressi, 2008, p. 411).

No entanto, Mandressi ressalva que “se não houve oposição institucional das autoridades eclesiásticas às dissecações” (2008, p. 413), é provável que “os obstáculos de ordem cultural, ligados ao cristianismo, tenham entravado o desenvolvimento da anatomia” (Mandressi, 2008, p. 413), mencionando a questão da integridade do cadáver em relação ao dogma da ressurreição dos mortos. Entretanto, mesmo esta não recebia uma interpretação literal da Igreja, pois “os corpos mutilados, antes ou depois da morte, diz Tertuliano, recobrarão sua perfeita integridade na ressurreição” (Mandressi, 2008, p. 413).

Foucault observa que o Iluminismo reserva para si o fim das trevas medievais e a retomada das dissecações, quando “a morte teve direito a clareza e tornou-se objeto e fonte de saber para o espírito filosófico” (1977, p. 142). Citado em *O nascimento da clínica*, o barão e médico francês Jean-Louis-Marc Alibert expressa a empolgação de sua época com o pioneirismo corajoso do anatomicista italiano setecentista Antonio Maria Valsalva, que “viveu tanto tempo em meio às exalações fétidas dos cadáveres, que

perdeu o paladar e o olfato” (1817, p. LVI, tradução nossa). Desde a juventude, Valsalva carregava “pedaços de carne humana até nos bolsos da roupa, para estudar com mais conforto e tranquilidade no ardor que o devorava, esse intrépido observador perseguia a natureza até nos túmulos” (Alibert, 1817, p. LVI, tradução nossa).

Na hiperbólica descrição de Alibert, Valsalva “ao raiar do dia, ao aproximar-se da noite, esgueirava-se furtivamente para os cemitérios, para ali estudar e contemplar à vontade o progresso da doença e da destruição” (1817, p. LVI, tradução nossa). Seu discípulo, o também italiano Giovanni Battista Morgagni “a exemplo de seu ilustre mestre, vasculhava os túmulos dos mortos e introduzia seu escalpelo nos cadáveres roubados do caixão” (Alibert, 1817, p. LVI, tradução nossa), em busca dos “vestígios físicos de longos sofrimentos e de estudar o segredo da doença e da degeneração dos órgãos” (Alibert, 1817, p. LVI, tradução nossa).

Foucault observa essa apregoada “bela transformação do cadáver: um terno respeito o condenava a apodrecer no negro trabalho da destruição” (1977, p. 142), que desaparece “na audácia do gesto que viola apenas para desvelar, o cadáver se torna o mais claro momento das figuras da verdade. O saber tece onde cresce a larva” (Foucault, 1977, p. 142). Contudo, assegura-nos o autor, tal “reconstituição é historicamente falsa. Morgagni, em meados do século XVIII, não teve dificuldades em fazer autópsias” (Foucault, 1977, p. 142). Ainda segundo Foucault, “desde 1754, a clínica de Viena tinha uma sala de dissecação, como a de Pávia organizada por Tissot” (1977, p. 142). Deste modo, não havia “escassez de cadáveres no século XVIII, nem sepulturas violadas ou missas negras anatômicas; se está em pleno dia das dissecações” (Foucault, 1977, p. 143).

Para Foucault, “a abertura dos cadáveres, ao menos a título de exigência científica, precedia a observação, finalmente positiva, dos doentes” (1977, p. 143). Por conseguinte, “a necessidade de conhecer o morto já devia existir quando aparecia a preocupação de compreender o vivo” (Foucault, 1977, p. 143). Corroborando, Mandressi atenta que “as práticas fundadas na abertura de cadáveres forneciam um dispositivo técnico do qual era possível apropriar-se” (2008, p. 418-9). Segundo o autor, em decorrência “do estado do saber anatômico, no seio do qual são afirmadas demandas epistemológicas face às quais a autópsia cadavérica podia representar uma oferta apropriada” (Mandressi, 2008, p. 418-9).

Por meio dos textos médicos árabe-latino resgatados na época, a anatomia é promovida “à primeira classe dos componentes do saber médico” (Mandressi, 2008, p. 419). Sendo-lhe atribuída “também em grande parte sob a influência desses textos, de uma função decisiva às constatações sensoriais entre as fontes do conhecimento anatômico” (Mandressi, 2008, p. 419). Conforme os médicos franceses oitocentistas Mathias Duval e Albert Bical, “a própria etimologia da palavra anatômico nos dá seu significado geral (*ἀνα* através, seção, *τέμνω*)” (1890, p. 1, grifos dos autores, tradução nossa). De tal modo, a anatomia é a “ciência que, ao nos fazer penetrar na profundidade das partes de um corpo, nos ensina a conhecer o número, a forma, a natureza, os relatos, as conexões dessas partes” (Duval; Bical, 1890, p. 1, tradução nossa).

Duval e Bical (1890) ressalvam a dependência basilar dos estudos anatômicos das dissecações de cadáveres humanos. Ao apresentarem a etimologia de dissecação (*di, secare*, cortar para espalhar), os autores afirmam que esta, “pode-se mesmo dizer, é seu único meio de investigação” (Duval; Bical, 1890, p. 1, tradução nossa). À medida que as dissecações prosseguem e se tornam práticas recorrentes, “as teorias unitárias das correspondências cósmicas e dos humores foram destronadas” (Mandressi, 2008, p. 440).

Segundo a historiadora canadense Constance Classen e seus conterrâneos, o antropólogo David Howes e o sociólogo Anthony Synnott, “a teoria humoral baseia-se em quatro humores: sangue (do coração), fleuma (do sistema respiratório), bílis amarela (do fígado) e bílis negra (do baço)” (1996, p. 58). A cada um desses humores era atribuída uma característica diferente: “o sangue é quente e úmido; a fleuma, fria e úmida; a bílis amarela, quente e seca; e a bílis negra, fria e seca” (Classen; Howes; Synnott, 1996, p. 58). Conforme os autores, acreditava-se que, “se o organismo entra em desequilíbrio de humores, principalmente devido a mudanças alimentares, a pessoa pode apresentar doenças” (Classen; Howes; Synnott, 1996, p. 58).

Todavia, as teorias apontadas por Mandressi não foram *destronadas* – para usarmos seu terno – sem resistência. Em 1801, o anatomicista e fisiologista francês Marie François Xavier Bichat alerta: “não acredites, entretanto, que os fluidos não são nada nas doenças: muitas vezes eles carregam o germe fatal delas; eles desempenham o mesmo papel que no estado de saúde” (1801, p. LXIII, tradução nossa), onde “os sólidos são os agentes ativos de todos os fenômenos que observamos, mas onde sua ação é inseparável da dos fluidos” (Bichat, 1801, p. LXIII, tradução nossa).

Os fluídos e sólidos que permeiam os organismos vivos também estabelecem sua morte, pois “o tecido celular deixa-se penetrar por toda parte por fluidos, que passam não só pelas aberturas de comunicação de suas células” (Bichat, 1801, p. 47-8, tradução nossa), como “também pelas porosidades com as quais é perfurado, como todos os sólidos [...] esses fenômenos não têm nada em comum com aqueles que ocorrem nos seres vivos” (Bichat, 1805, p. 48, tradução nossa). Uma cisão permanente entre a vida e a morte, atestada na evidência de sua decomposição.

Foucault menciona que “Bichat fez mais do que libertar a medicina do medo da morte” (1977, p. 165). Seu mérito maior fora integrá-la a “um conjunto técnico e conceitual em que ela adquiriu suas características específicas e seu valor fundamental” (Foucault, 1977, p. 165). A partir de então, a morte adquire uma realidade objetiva e identificável em cada tecido orgânico, conferindo-lhe um papel fundamental na ordem da percepção e do saber médico. Foucault (1977) destaca que os estudos de Bichat ultrapassaram a mera anatomia geométrica dos órgãos e sua localização no corpo, possibilitando que esta se torne patológica. Assim, “Bichat reencontra, não a geometria dos órgãos, mas a ordem das classificações. A anatomia patológica foi *ordinal*, antes de ser *localizadora*” (Foucault, 1977, p. 148, grifos do autor).

Se regressarmos a uma anatomia mais elementar e geométrica, poderíamos cogitar que as dissecações e os estudos anatômicos setecentistas finalmente elucidaram as especulações milenares quantos aos sexos. Afinal, as entranhas humanas estavam novamente expostas como havia séculos que não estavam mais. Contudo, Laqueur adverte que a história da representação das “diferenças anatômicas entre o homem e a mulher é extraordinariamente independente das estruturas reais desses órgãos ou do que se sabia sobre eles” (2012, p. 88, tradução nossa), pautando-se “não pela precisão da observação, mas determinantemente de como eram vistos e quais diferenças seriam importantes” (Laqueur, 2012, p. 88, tradução nossa).

De acordo com Laqueur, “os anatomistas renascentistas ao dissecar, examinar e representar visualmente o corpo feminino, mas de forma poderosa e convincente, viram que era uma versão do homem” (2012, p. 70, tradução nossa), podendo-a exibir e legitimar “em muitos níveis e com vigor sem precedentes, o ‘fato’ de que a vagina é realmente um pênis” (Laqueur, 2012, p. 79, grifos do autor, tradução nossa). O autor a exemplifica ao analisar a “versão de Leonardo do isomorfismo entre o útero e o escroto – canto superior direito e inferior esquerdo – é peculiar” (Laqueur, 2012, p. 85, tradução

nossa), uma vez que o artista italiano o representa “fazendo os vasos deferentes da curva masculina ao redor se assemelhar à forma do útero. A imagem do pênis/vagina é mais convencional” (Laqueur, 2012, p. 85, tradução nossa).

Ao examinar a contribuição dos artistas renascentistas italianos Leonardo da Vinci, Michelangelo, Rafael e do pintor romântico francês Jean-Louis André Théodore Géricault aos estudos anatômicos de suas épocas, Duval e Bical propõem que esta seja compreendida como uma *anatomia plástica* – e não geral²³, no sentido restrito de sua exatidão orgânica. Os autores admitem que “a maioria das regiões do corpo não são representadas em sua forma natural” (Duval; Bical, 1890, p. 2, tradução nossa). Contudo, observam que os artistas partem de quatro noções estéticas ao realizar suas obras: “*proporções, formas, atitudes e movimentos*” (Duval; Bical, 1890, p. 29, grifos dos autores, tradução nossa).

Por sua vez, Laqueur argumenta que “a arte e a retórica das anatomias renascentistas proclamam a autoridade da visão e o poder da dissecação” (2012, p. 77, tradução nossa), utilizando-se de “vários estratagemas para criar o ‘efeito de realidade’ fazem com que as imagens se sustentem nos próprios corpos e testemunhe as verdades dos textos” (Laqueur, 2012, p. 88, grifos do autor, tradução nossa). Ao se estabelecerem como práticas imprescindíveis à medicina de sua época, a dissecação e os estudos anatômicos reforçaram o equívoco galênico estabelecido desde a Antiguidade: a existência fisiológica de apenas um sexo – *one sex model*, em inglês – e que este seria o masculino. Assim, as mulheres teriam o equivalente aos órgãos性uais dos homens dentro de seus corpos e não externamente como nos deles (Laqueur, 2012). Esta confirmação inconsistente se mostrava até mesmo dispensável naquele período, visto que “ninguém pensava que tal prova fosse necessária” (Laqueur, 2012, p. 103, tradução nossa).

Foucault atenta que “a medicina moderna fixou sua própria data de nascimento em torno dos últimos anos do século XVII” (1977, p. 10), quando esta “reflete sobre si própria, identifica a origem e sua positividade com um retorno, além de toda teoria” (Foucault, 1977, p. 10). Em *Histoire de la médecine, où l'on voit l'origine et le progrès de cet art*, o médico seiscentista francês Daniel Le Clerc aventa a possibilidade que “o

²³ Segundo Duval e Bical, a “expressão anatomia geral é quase sinônimo de anatomia microscópica” (1890, p. 2, tradução nossa), pois o microscópio é seu melhor instrumento de pesquisa e “permite ver e determinar a natureza das fibras e das células que compõem um tecido e apreciar o papel que vários tecidos desempenham na constituição de um órgão” (Duval; Bical, 1890, p. 2, tradução nossa).

primeiro homem foi, em certo sentido, o primeiro médico” (1729, p. 7, tradução nossa), evocando um médico primordial que praticava uma *medicina intuitiva* sem a observação e as analogias²⁴ que a caracterizariam na Antiguidade nem o conhecimento e as práticas que a classificaria como moderna (Le Clerc, 1729).

Publicada postuamente, a obra de Le Clerc comprehende que a medicina moderna estava sendo construída naquele momento. Contudo, pontua que a “antiga, por mais imperfeita que nos pareça, não deixa de iluminar a medicina moderna em vários aspectos” (Le Clerc, 1729, s/p, tradução nossa), assinalando as contribuições de Hipócrates, Plínio e Galeno, entre outros. O entusiasmo moderado do autor pode ser compreendido por sua prática médica estar mais próxima da antiga do que da que se instaurava. Falecido em 1728, Le Clerc testemunhou apenas os indícios do que viria ser a medicina moderna.

A partir do século XVIII, Foucault destaca o surgimento de “uma incitação política, econômica, técnica, a falar do sexo” (1999, p. 25), distinguindo-se dos tratados ou de uma teoria geral da sexualidade por apresentar-se sob a “forma de análise, de contabilidade, de classificação e de especificação, através de pesquisas quantitativas ou causais” (Foucault, 1999, p. 25-6). O sexo torna-se objeto de um discurso que não é “unicamente o da moral, mas da racionalidade, eis uma necessidade suficientemente nova” (Foucault, 1999, p. 26). Laqueur (2012) observa que é nesse período que o conceito de um só sexo é substituído pelo estabelecimento de dois sexos. Entretanto, essa mudança não foi desencadeada por meio de descobertas científicas da época ou pelo modo de observar os corpos. Segundo o autor, “decorreu de uma revolução epistemológica e sociopolítica” (Laqueur, 2012, p. 109, grifos do autor, tradução nossa).

Para Laqueur, essa mudança radical e contraditória a tudo que se afirmava antes deriva “precisamente pelas mesmas razões que as descobertas anatômicas do Renascimento não derrubaram o modelo de um sexo: a natureza da diferença sexual não é suscetível a testes empíricos” (Laqueur 2012, p. 153, tradução nossa), o que “logicamente independente dos fatos biológicos, porque já está embutida na linguagem

²⁴ Recorrente na medicina, a prática da analogia não seria descartada. Contudo, não mais como uma “semelhança de parentesco mais ou menos próxima e que desaparece na medida em que nos afastamos da identidade essencial” (Foucault, 1977, p. 113). Essa busca por similaridades imediatas tendia a atribuir a mesma doença a doentes distintos. Conforme Foucault, “o uso rigoroso da analogia devia permitir evitar esta arbitrariedade nas divisões e agrupamentos” (1977, p. 114). Por conseguinte, “de um sintoma a outro, em um mesmo conjunto patológico, pode-se encontrar analogia em suas relações com ‘as causas externas ou internas que a produzem’” (Foucault, 1977, p. 114, grifos do autor).

da ciência” (Laqueur, 2012, p. 153, tradução nossa). Deste modo, “apesar do novo estatuto epistemológico da natureza como o alicerce das distinções e, apesar da acumulação dos fatos sobre sexo” (Laqueur, 2012, p. 153, tradução nossa), a nova diferença sexual apresentava inconsistência similar à anterior e “dois incomensuráveis sexos foram e são produtos da cultura tanto quanto fora o modelo do sexo único” (Laqueur, 2012, p. 153, tradução nossa).

Até então, Foucault (1999) observa que apenas o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil — além das regularidades devidas aos costumes e das pressões de opinião — regiam as práticas sexuais e as delimitava entre o lícito e o ilícito. Sua licitude ou não estavam centradas nas relações matrimoniais, como “o dever conjugal, a capacidade de desempenhá-lo, a forma pela qual era cumprido, as exigências e as violências que o acompanhavam” (Foucault, 1999, p. 38), relacionando “as carícias inúteis ou indevidas às quais servia de pretexto, sua fecundidade ou a maneira empregada para torná-lo estéril” (Foucault, 1999, p. 38), como nos períodos da gravidez, amamentação, quaresma ou de outras abstinências convencionalizadas.

A ciência setecentista havia desenvolvido “em termos aceitáveis para a nova epistemologia, as categorias ‘masculino’ e ‘feminino’ como sexos biológicos opostos e incomensuráveis” (Laqueur, 2012, p. 153, tradução nossa, grifos do autor). Tedeschi (1992) ressalva que os órgãos sexuais e suas estruturas se diferenciaram para corresponder ao homem e à mulher social. Todavia, essa particularização tardia da anatomia e fisiologia dos sexos não os igualou. Pelo contrário, acentuou o biologicismo dos seus papéis sociais:

Com as novas ‘luzes’ do século XVIII a diferença entre homens e mulheres foi esclarecida pela justificação de uma diferença social e cultural dos séculos em uma visão biológica onde homens e mulheres são tratados como radicalmente diferentes. O resultado disso foi que a partir da ideia de uma diferença biológica ‘natural’, passou-se a justificar e propor inserções sociais diferentes para os dois sexos (Tedeschi, 1992, p. 101, grifos do autor).

De acordo com a historiadora Linda Nicholson, “na medida em que o corpo passou a ser percebido como representante da natureza, ele assumiu o papel de ‘voz’ da natureza” (2000, p. 21, grifos da autora). Assim sendo, estabeleceu-se que a “distinção masculino/feminino fosse constituída em termos altamente binários, o corpo tinha que ‘falar’ essa distinção de forma binária” (Nicholson, 2000, p. 21, grifos da autora). Em *Traité de l'impuissance et de la stérilité chez l'homme et chez la femme*, o médico

francês oitocentista Félix Roubaud exemplifica como este analogismo fisiológico era compreendido em sua época ao afirmar que, “enquanto os pêlos do lábio superior e do queixo são para os homens um sinal de virilidade” (1872, p. 125, tradução nossa), sua ocorrência nas mulheres é “um sinal de esterilidade, especialmente quando sua presença coincide com a perda de outros atributos externos do sexo feminino” (Roubaud, 1872, p. 125, tradução nossa), sem mencionar quais estes seriam ou suas implicações na fertilidade feminina.

Corbin destaca que “se aprofunda o dimorfismo que distingue homens e mulheres, formulando-se normas distintas segundo o sexo” (2011a, p. 351, tradução nossa). A virilidade se reafirma como o atributo próprio e inequívoco do masculino, pois a “diferença anatômica e fisiológica entre homem e mulher, repete-se, rege não apenas a ‘vida sexual’, mas todos os componentes do ser” (Corbin, 2011, p. 15, tradução nossa), como a superioridade física, moral e intelectual.

Ao analisar o desenvolvimento fisiológico masculino, o médico britânico oitocentista William Acton afirma que “os poderes viris, cuja existência começa na puberdade, agora estão finalmente amadurecidos” (1862, p. 71, tradução nossa). Deste modo, prontos para “serem exercidos em obediência ao mandamento do Criador de serem fecundos e multiplicados” (Acton, 1862, p. 71, tradução nossa). Neste momento, o homem “sente que a masculinidade foi alcançada, experimentando todas aquelas sensações misteriosas que compõem o que chamamos de VIRILIDADE” (acton, 1862, p. 73, grifos do autor, tradução nossa), sendo mesmo superior à maternidade imposta como natural e universal a todas as mulheres:

Esse sentimento de virilidade é muito mais desenvolvido no homem do que o da maternidade na mulher. Sua existência, de fato, parece necessária para dar ao homem aquela consciência de sua dignidade, de seu caráter como chefe e governante, e de sua importância, que é absolutamente essencial para o bem-estar da família e, por meio dela, da própria sociedade. É um poder, um privilégio do qual o homem é, e deve ser, orgulhoso – tão orgulhoso que deve cultivá-lo, e não o desperdiçar ou degradá-lo (Acton, 1862, p. 74, tradução nossa).

Como a maioria de seus contemporâneos, Acton condenava veementemente a masturbação e seus efeitos nocivos à fisiologia, reprodução e moral. No século XIX, argumentava-se que a masturbação era um desperdício da capacidade reprodutiva, moralmente degradante e responsável direta pela esterilidade feminina e impotência masculina, bem como pela insanidade de ambos (Acton, 1862; Roubaud, 1872). Corbin

nos lembra que “é a ereção que confere ao homem como dignidade, seu caráter, que manifesta sua importância; que fundamenta sua dominação” (2011a, p. 351, tradução nossa). Um homem impotente deixa de ser viril e homem, por conseguinte.

Acton lamenta que “muitos homens, com uma imprudência que só pode ser atribuída à ignorância de seu valor, esgotam ou maculam essa nobre prerrogativa de sua masculinidade” (1862, p. 74, grifos do autor, tradução nossa). Corroborando, Roubaud assevera que a secreção do esperma é “uma das condições da virilidade, consequentemente, esta secreção diminuindo de maneira notável ou mesmo cessando completamente” (1872, p. 315, tradução nossa) e o pior acontece ao homem: “o poder viril deve diminuir e mesmo ser aniquilado por completo” (Roubaud, 1872, p. 315, tradução nossa).

Se a masturbação exigiria do adulto o autocontrole, demandava cuidado e vigilância constante nas crianças e adolescentes. Foucault observa que se elaborou para esta faixa etária a ideia de um sexo presente – anatômico – e de outro ausente – fisiologicamente ainda não apto. Assim, o sexo era considerado presente por “sua atividade e deficiente se nos referirmos à sua finalidade reprodutora” (Foucault, 1999, p. 142), constituindo-se uma vicissitude entre presença e ausência, manifestação e ocultação. Nos séculos XVIII e XIX, a precocidade sexual – expressa na masturbação infantil e juvenil, sobretudo – desencadearia na fase adulta “a esterilidade, a impotência, a frigidez, a incapacidade de sentir prazer, a anestesia dos sentidos” (Foucault, 1999, p. 142).

Conforme Foucault, “o sexo foi referido a funções biológicas e a um aparelho anátomo-fisiológico que lhe dá ‘sentido’, isto é, finalidade” (1999, p. 142, grifo do autor) e também a um instinto que, “através do seu próprio desenvolvimento e de acordo com os objetos a que pode se vincular, torna possível o aparecimento das condutas perversas e, sua gênese, inteligível” (Foucault, 1999, p. 142). Portanto, na socialização das condutas procriadoras, “o ‘sexo’ é descrito como estando preso entre uma lei de realidade (cuja forma imediata e mais abrupta são as necessidades econômicas)” (Foucault, 1999, p. 143, grifos do autor) e outra sob a forma de “uma economia de prazer que sempre tenta contorná-la, quando não a desconhece” (Foucault, p. 142).

Na perspectiva de Foucault (1999), podemos dizer que a maneira como a sociedade lida com o poder e o saber realiza-se por uma *montagem* de dispositivos

discursivos. Portanto, para compreendermos uma sociedade e sua época – bem como, sua persistência na contemporaneidade – é necessário descobrir o que esta sociedade diz, como, porque, para que, a quem diz e como foi possível esse dizer, de onde o disseram e quais práticas o suscitaron e foram suscitadas por esse dizer.

A explosão discursiva dos séculos XVIII e XIX, prossegue Foucault, desencadeou duas transformações basilares. Primeiro, “um movimento centrífugo em relação à monogamia heterossexual. Evidentemente, o campo das práticas e dos prazeres continua a apontá-la como sua regra interna” (Foucault, 1999, p. 39). O casal heteronormativo “com sua sexualidade regular, tem direito à maior discrição, tende a funcionar como uma norma mais rigorosa talvez, porém mais silenciosa” (Foucault, 1999, p. 39). Por sua vez e esta é a segunda mudança apontada pelo autor, o que passa a ser interrogado é a sexualidade desviante – patologizante – como “a das crianças, a dos loucos e dos criminosos; é o prazer dos que não amam o outro sexo; os devaneios, as obsessões, as pequenas manias ou as grandes raivas” (Foucault, 1999, p. 39).

Ao advertir que não se deve “procurar quem tem o poder na ordem da sexualidade (os homens, os adultos, os pais, os médicos) e quem é privado de poder (as mulheres, os adolescentes, as crianças, os doentes...)” (1999, p. 94), Foucault revela quem comumente o tinha e quem estava mais propenso a ser privado dele. O autor pondera que “as ‘distribuições de poder’, e as ‘apropriações de saber’ não representam mais do que cortes instantâneos em processos” (Foucault, 1999, p. 39, grifos do autor), uma vez que “as relações de poder-saber não são formas dadas de repartição, são ‘matrizes de transformações’” (Foucault, 1999, p. 39, grifos do autor).

Para a historiadora inglesa Ornella Moscucci, ao longo do século XIX, a dicotomia “homem/mulher desenvolveu relações com outros pares de oposição, nomeadamente o adulto e a criança, o normal e o patológico, a civilização e a selvageria” (1993, p. 4, tradução nossa). De acordo com a autora, a mulher era classificada “junto com a criança e o primitivo, e tanto a feminilidade quanto a selvageria eram vistas como estados patológicos e um estágio interrompido de desenvolvimento da espécie humana” (Moscucci, 1993, p. 4, tradução nossa). Corroborando, Walkerdine destaca que “durante o século XIX, ‘a natureza humana’ tornou-se o objeto de uma investigação científica que, desde sua origem, foi profundamente patriarcal” (2008, p. 13, grifos da autora). Conforme a autora, “o corpo e a mente femininos tornaram-se os objetos do olhar científico” (Walkerdine, 2008, p. 13),

tornando-se “possível fazer afirmações ‘verdadeiras’ sobre a natureza feminina, não mais como um objeto de debate, mas determinável via recurso à evidência” (Walkerdine, 2008, p.13, grifos da autora).

Moscucci atribui à ciência e à medicina novecentista “o papel crucial na ascensão do pensamento político liberal” (1993, p. 3, tradução nossa), pois apenas seus métodos pareciam ser capazes de deslocar “as noções ‘artificiais’ da natureza humana derivadas da especulação metafísica e da ortodoxia religiosa” (Moscucci, 1993, p. 3, grifos da autora, tradução nossa). Assim:

O estudo do ‘homem natural’ assumiu muitas formas, desde comparações das variedades físicas da humanidade até a análise de operações mentais e estudos descritivos de comportamento, costume e lei. [...] A democracia havia solapado as velhas bases da autoridade patriarcal e, consequentemente, era necessário repensar a relação entre os sexos em novas linhas. A natureza, não a religião ou a metafísica, deveria definir o lugar que o homem e a mulher ocupariam na nova ordem social (Moscucci, 1993, p. 3, grifos da autora, tradução nossa).

Ao concluir este último item do nosso segundo capítulo, destacamos que os discursos científicos e médicos a partir do século XVII pleiteiam e se estabelecem como marcos discursivos incontestáveis. Inicialmente, ainda muito atrelados à cristandade até terem autonomia para refutá-la quase em sua totalidade (Foucault, 1999). Percebe-se também uma dependência conflituosa dos estudos clássicos da Antiguidade, que ora se torna basilar, incômoda e, por fim, insustentável (Héritier, 1996; Laqueur, 2012; Moscucci, 1993). Entretanto, o que se nota facilmente – devido a sua obstinada reafirmação – é a premissa viril que os homens são superiores às mulheres e que ambos têm atribuições e papéis sociais muito específicos, legitimados por uma pretensa ordem *natural* e dogmaticamente estabelecidos pela fé, ciência e convenções sociais.

Deste modo, se os filósofos antigos delegavam com elaboradas analogias – notoriamente falhas (Héritier, 1996; Laqueur, 2012) – o protagonismo aos homens na política, ciências e artes, a fé medieval reformulava esses preceitos superficialmente para manter esse *status quo* inalterado, relegando à mulher a invisibilidade e a imutabilidade do ambiente e dos afazeres domésticos. Por sua vez, a ciência e a medicina retomavam à Antiguidade mediterrânea e árabe os fundamentos incongruentes da anatomia e fisiologia masculina e feminina para legitimar semelhanças – o sexo masculino como único – e diferenças elementares inexistentes. Como observa

Walkerdine, “a verdade de afirmações científicas não é descoberta: ela é produzida” (2008, p.13) e a do século XIX foi estabelecida sobre o patriarcado.

Por fim, observamos que o discurso viril postula estar de acordo simultaneamente com a natureza, cosmologia, racionalidade científica, médica e moral, impondo-se quase que imemorialmente e sem se contradizer. Tal como Foucault (1996) observa, o discurso se apresenta inequivocamente, não se oculta e tão pouco é opaco ou se reveste de sutilezas ou alegorias. Dispensa interpretações, pois está expresso literalmente. Refina-se nos enunciados, mas seu cerne é simples e incisivo: o homem é superior à mulher e isso estabelece a normalidade androcêntrica. O modo como o discurso viril se articula impõe como homens e mulheres são reconhecidos como tais, as atitudes, pensamentos, vestuário e papéis que cada um deles deve exibir para que a *normalidade* vigente seja mantida ou reestabelecida (Connell, 1990; Héritier, 1996; Laqueur, 2012).

De acordo com o sociólogo brasileiro Richard Miskolci, “até 1830, a palavra inglesa normal mantinha como significado corrente o de ortogonal” (2007, p. 110), sendo que somente “na década de 1820 que Auguste Comte (1791-1857) dá à palavra sua primeira conotação médica” (Miskolci, 2007, p. 110), exprimindo o intuito dele que “as leis relativas ao estado normal do organismo seriam conhecidas e seria possível estudar a patologia comparada” (Miskolci, 2007, p. 110). Assim, prossegue o autor, o emprego do termo “normal como o conhecemos surge da intersecção do conhecimento sociológico e do médico” (Miskolci, 2007, p. 110), pois ambos estavam “imbuídos do mesmo interesse de medir, classificar e disciplinar os indivíduos de forma a que estes se conformassem à normalidade” (Miskolci, 2007, p. 110).

Miskolci destaca ainda que “o processo de normalização teve um intuito disciplinar, o qual se relaciona com o desenvolvimento do capitalismo e da sociedade burguesa” (2007, p. 110). Deste modo, “o projeto normativo burguês se assenta na norma como um princípio de qualificação e de correção ao mesmo tempo” (Miskolci, 2007, p. 110), tornando a norma “a pedra de toque de um exame perpétuo de um campo de regularidade dentro do qual se analisa incessantemente cada indivíduo para julgar se ele é conforme a regra ou a norma hegemônica” (Miskolci, 2007, p. 110).

Sob essa normalidade impositiva que as fronteiras da virilidade são demarcadas e que a educação informal e a institucional de homens e mulheres foi – e ainda permanece – majoritariamente estabelecida. No próximo capítulo, apresentamos como

os processos de ensino e da docência estão intrinsecamente pautados por essa hierarquização entre os sexos. Para contextualizá-la na constituição do magistério brasileiro, dividimos o próximo capítulo em três itens. Em 3.1) *O magistério deles*, destacamos como o ensino e a docência brasileira se estabeleceram como monopólios masculinos e a luta das mulheres para rompê-los. Em 3.2) *O magistério delas*, observamos como a escolarização feminina e a instituição da Escola Normal no século XIX possibilitaram à escolaridade e à docência feminina e a ressignificação da educação das crianças como própria das professoras-mulheres. Em 3.3) *O magistério de todos*, abordamos o sexismo e a sexualidade estereotipada promovida pelos periódicos destinados ao público-leitor masculino e feminino e suas implicações no reconhecimento de ambos na sociedade, em particular no cotidiano escolar.

CAPÍTULO III – APENAS SER

Pacta sunt servanda
(*Pactos devem ser respeitados* – provérbio latino)

Em 1931, a escritora britânica Virginia Woolf fora convidada pela Sociedade Nacional de Auxílio às Mulheres para falar a respeito de sua experiência profissional e leu um texto, que só viria a ser publicado postumamente em 1942. Com sua ironia peculiar, Woolf inicia dizendo “sou mulher, é verdade; tenho emprego, é verdade; mas que experiências profissionais tive eu? Difícil dizer” (2012, p. 9). Pouco depois, ela detalha sua hesitação: “minha profissão é a literatura; e é a profissão que, tirando o palco, menos experiência oferece às mulheres — menos, quero dizer, que sejam específicas das mulheres” (Woolf, 2012, p. 9). A util ressalva da autora evidencia que determinadas profissões da época se apresentavam como mais *apropriadas* às mulheres do que tantas outras.

Graças ao pioneirismo das autoras que a antecederam, fora possível à Woolf e as suas conterrâneas escrever, pois como ela mesma afirma, “quando comecei a escrever, eram pouquíssimos os obstáculos concretos em meu caminho” (2012, p. 10). Para a geração dela e as vindouras, escrever havia se tornado “uma atividade respeitável e inofensiva. O riscar da caneta não perturbava a paz do lar. Não se retirava nada do orçamento familiar” (Woolf, 2012, p. 10). E justamente por não demandar custos expressivos aos pais ou maridos, Woolf ironiza “foi por causa do preço baixo do papel que as mulheres deram certo como escritoras, antes de dar certo nas outras profissões” (2012, p. 10). Evidentemente, a autora não desmerece seu próprio esforço ou o de outras escritoras, mas torna inequívoco que a escrita feminina floresceu em condições sociais e econômicas muito particulares e restritas.

Ao explicitar que escrever havia se tornado uma possibilidade para as mulheres, facilmente conciliável com seus afazeres domésticos e quase sem custos aos seus provedores tradicionais, Woolf tensiona dois pontos significativos para as discussões deste capítulo. O primeiro, se a escrita ou qualquer outro ofício possível às mulheres daquela época e da posterior era considerado uma profissão de fato e capaz de provê-las financeiramente. O segundo, se a escrita feminina e as demais atividades que lhes eram permitidas tinham a mesma autonomia e relevância quando exercidas por homens. Para ambos casos, a resposta de Woolf é não (2012).

Se a condição econômica e social de uma mulher casada ou solteira lhe permite sobreviver sem os rendimentos decorrentes de sua escrita, ela pode se *dar ao luxo* de ser escritora. Wolf admite que não conhece “as lutas e as dificuldades da vida de uma mulher profissional” (2012, p. 10). Jacosamente, a autora enumera como as mulheres costumavam empregar seus salários e o que ela fez ao vender seu primeiro texto a um periódico, “em vez de gastar aquele dinheiro com pão e manteiga, aluguel, meias e sapatos ou com a conta do açougueiro, saí e comprei um gato — um gato lindo, um gato persa, que logo me criou sérias brigas com os vizinhos” (Woolf, 2012, p. 10). A futilidade intencional como Woolf narra sua carreira de escritora e seus rendimentos explicita como seu ofício – e os demais permitidos às mulheres de sua classe social – era visto como uma frivolidade. Algo que demandava um custo muito pequeno, não a tirava do lar nem gerava dividendos que pudessem constranger seu pai ou futuro marido. Era mais um dos muitos passatempos tipificados como adequados às mulheres burguesas para combater a ociosidade.

Em *Women's oppression today: problems in marxist feminist analysis*, a estudiosa inglesa Michèle Barrett atenta que Woolf associa a emancipação feminina a sua independência financeira e que tal correlação é “expressa explicitamente em termos burgueses, e não pode ser transferido inadvertidamente à classe trabalhadora das mulheres” (1986, p. 214, tradução nossa), pois estas “tradicionalmente desempenharam um papel importante no sustento financeiro de suas famílias” (Barrett, 1986, p. 214, tradução nossa). Biroli destaca que a domesticidade feminina demandava que houvesse “o homem provedor, de um lado, e a dona de casa, de outro” (2015, p. 92), estabelecendo-se como uma imposição que tinha uma “classe social, posição nas relações de trabalho e cor bem definidas” (Biroli, 2015, p. 92).

No início de sua palestra, Woolf admite que pouco conhecia do cotidiano das mulheres trabalhadoras. Possivelmente, não sabia que elas – sobretudo, das classes populares – trabalhavam tanto quanto os homens nas mesmas funções, recebiam menos ou similar a eles e que isso não bastava para emancipá-las. A maioria delas tinham os salários entregues direta ou indiretamente a seus pais ou maridos e ainda realizavam os afazeres domésticos e maternos, sendo quase sempre as primeiras a acordar e as últimas a dormir em seus lares (Barrett, 1986). No Brasil, a autorização expressa do marido para que a esposa exercesse uma atividade remunerada fora do lar vigorou até 1962 (Brasil, 1962).

Se Woolf reflete sobre a condição feminina estritamente pelo meio social em que viveu, também o faz ao descrever seu ofício de escritora. O segundo ponto que destacamos em seu relato é se o trabalho feminino – a escrita, no caso dela – tem a mesma autonomia e reconhecimento que o masculino. Para autora, não. Como escritora, cabia-lhe o cuidado para não ofender o masculino – e o *status quo* – e a recomendação moral de “seja afável; seja meiga; lisonjeie; engane; use todas as artes e manhas de nosso sexo” (2012, p. 10). E sobretudo, “nunca deixe ninguém perceber que você tem opinião própria. E principalmente seja pura” (Woolf, 2012, p. 10). Implicações que perpassavam a atuação feminina em outras atividades profissionais.

Ao dizer que “percebi que não dá para fazer nem mesmo uma resenha sem ter opinião própria, sem dizer o que a gente pensa ser verdade nas relações humanas, na moral, no sexo” (2012, p. 10), Woolf se rebela quanto ao decoro que lhe era autoimposto – na figura apelidada por ela de *Anjo do lar*. A autora sabia que suas ouvintes na Sociedade Nacional de Auxílio às Mulheres tinham se libertado há muito de certos estereótipos femininos. Mas o que isso significava? Para Wolf, era o começo. Mesmo quando o caminho se apresenta “nominalmente aberto — quando nada impede que uma mulher seja médica, advogada, funcionário pública —, são muitos, imagino eu, os fantasmas e obstáculos pelo caminho” (Woolf, 2012, p. 10). Afinal, há muito os discursos viris estabeleciam com numerosos argumentos e pretensiosa autoridade o que era próprio ao homem e o que não o era – por lhe parecer desimportante, como os afazeres domésticos – destinava às mulheres.

Ao narrar a própria experiência como escritora e os desafios que caracterizam e permeiam seu fazer literário, Woolf o faz sob a perspectiva de um status social e étnico historicamente privilegiados. Em *Women writers and narrative voice*, a teórica inglesa Susan Sniader Lanser destaca que “Woolf se representa como feminista” (1992, p. 119, tradução nossa) e evidencia isso em sua literatura ao dotá-la de uma autoridade feminina questionadora e perspicaz. Entretanto, autora pondera, “que a própria Woolf compreendia apenas parcialmente, que tal autoridade feminina ainda é marcada pelos privilégios de raça e classe” (Lanser, 1992, p. 119, tradução nossa).

As ressalvas que apresentamos ao feminismo de Woolf não o desmerece, apenas demonstra suas particularidades – e possíveis limitações – e o quanto o cotidiano das mulheres e suas demandas eram e continuam múltiplos. Para a teórica brasileira Maria Aparecida Oliveira (2013), Woolf questiona a compreensão da feminilidade como uma

categoria conhecida e previsível, antecipando o que seria primordial ao feminismo mais tardio: o que torna reconhecível uma mulher como tal. Como a própria Woolf se pergunta: “o que é uma mulher? Juro que não sei. E duvido que vocês saibam” (2012, p. 14), problematizando-a ao questionar: “duvido que alguém possa saber, enquanto ela não se expressar em todas as artes e profissões abertas às capacidades humanas” (Woolf, 2012, p. 14).

Para Oliveira, Woolf considera que “a mulher ainda está por ser descoberta, como a própria noção da identidade, que não é algo dado e acabado, mas algo que ainda está sempre em processo” (2013, p. 69). Questionamento que Beauvoir faria em *O segundo sexo*. Para Woolf, “tornar-se mulher representa matar esse modelo imposto pela sociedade patriarcal vitoriana e assumir seu próprio percurso” (Oliveira, 2013, p. 69). No entanto, tal ruptura apresentava muitos “obstáculos a serem superados e uma das maiores dificuldades seria expressar sua própria experiência enquanto corpo, ou seja, falar sobre sua própria sexualidade” (Oliveira, 2013, p. 69).

Ao pensarmos nos muitos obstáculos impostos às mulheres, destacamos o do acesso à escolaridade elementar e à que permite um saber próprio e obrigatório para o exercício de atividades especializadas como a docência. Para empreendermos uma história do magistério é necessário tratarmos de como a escolarização – sobretudo, a pública – se constituiu nos séculos XIX e XX e como foi pautada pelas concepções médicas, sociais e morais do que era adequado a homens e mulheres aprender.

Inicialmente, a instrução formal feminina não era recomendada e apenas os meninos podiam frequentar à escola. Posteriormente, as meninas foram admitidas, mas em espaços e com currículos próprios (Brasil, 1827). Como havia a obrigatoriedade de que os tutores fossem do mesmo sexo dos alunos, a contratação de professoras se tornou imprescindível. Entretanto, limitada às persistentes dificuldades do ensino público nacional. De acordo com a teórica brasileira Maria Luisa Santos Ribeiro, “mesmo as ‘escolas de primeiras letras’ são em número reduzido, como limitado é o seu objetivo, seu conteúdo e sua metodologia” (1992, p. 47, grifos do autor), enfrentando problemas como o da “completa falta de amparo profissional, fazendo da carreira algo desinteressante e não motivando um aprimoramento constante” (Ribeiro, 1992, p. 47).

Apesar de assegurada por lei, uma parcela mínima da população tinha acesso à instrução. As poucas mulheres que frequentavam as escolas quase sempre eram da elite e de classes econômicas ascendentes. Além disso, segundo Faria Filho, “até então a

escola que existia funcionava, na maioria das vezes, nas casas dos professores ou, sobretudo, nas fazendas, em espaços precários” (2000, p. 140).

Mesmo com um alcance e numericamente muito aquém do ideal, o custo da escola pública era considerado oneroso às províncias do Brasil Império. Uma forma de reduzi-lo foi tornar a educação pública mista, alocando meninos e meninas no mesmo espaço físico e com apenas um professor. A historiadora norte-americana June Edith Hahner atenta que a educação mista ou a coeducação era “vista como suspeita, ou pelo menos desaconselhável às elites brasileiras, como em outros países católicos” (2011, p. 469), sendo “aceita apenas por uma questão econômica, particularmente em cidades onde o ensino separado entre os sexos demonstrava que os custos eram muito elevados” (Hahner, 2011, p. 469).

A Reforma de Leônio de Carvalho²⁵ (1879) regulamentou a escolarização mista para crianças de até 10 anos, com duração de quatro anos e dividida em primeiro e segundo graus. No primeiro, as meninas estudavam o mesmo conteúdo dos meninos e tinham a cadeira específica de *costura simples*. No segundo, a grade curricular também era comum e complementada por disciplinas próprias para cada sexo: *noções de economia doméstica e trabalhos de agulhas*, para as meninas, e *noções de economia social e prática manual de ofícios*, para os meninos (Machado, 2005).

O decreto também tornava a instrução obrigatória para todos menores de 14 anos, independente do sexo. Todavia, a “medida atingia apenas os meninos situados em um raio de quilômetro e meio em torno de uma escola pública e as meninas dentro do raio de um quilômetro” (Horta, 1998, p. 13). Como o número de escolas era mínimo, poucos seriam atingidos pelas multas estipuladas entre 20 a 100 réis (Brasil, 1879).

À Reforma de Leônio de Carvalho, Rui Barbosa contrapôs o seu parecer-projeto. Entre outros aspectos, ele recomendava a adoção do método intuitivo, defendia classes mistas e o ensino primário obrigatório para meninos e meninas dos 7 aos 14 anos. Inclusive, concedia às meninas a possibilidade de faltar 3 dias/aula por mês sem necessidade de justificação. Barbosa faz questão de esclarecer que esta permissão – sem o constrangimento de explicações prévias ou posteriores – não é arbitrarria e se pauta na fisiologia feminina, “numa necessidade vital para a formação dos indivíduos daquele

²⁵ A reforma foi decretada em 19 de abril de 1879, mas “alguns de seus princípios ficam dependentes da aprovação do Legislativo, aprovação esta que não chega a ocorrer. Mesmo assim é difundida e algumas (poucas) consequências práticas acontecem” (Ribeiro, 1992, p. 63).

sexo, e, portanto, para o futuro físico e moral da espécie: — em suma, na periodicidade sexual da mulher” (1947, p. 248).

A convivência entre meninos e meninas sem parentesco e em aparente igualdade no ambiente escolar não era rejeitada apenas pelos pais ou pela Igreja, mas pela ciência da época. Segundo Jeffrey Weeks (2001), o corpo e seu comportamento sexual eram preocupações da religião e da filosofia moral até o século XIX. A partir desse, tornou-se “preocupação generalizada de especialistas, da medicina e de profissionais e reformadores morais” (Weeks, 2001, p. 39). Para o autor, o surgimento da sexologia como ciência “tentou definir as características básicas do que constitui a masculinidade e a feminilidade normais, vistas como características distintas dos homens e das mulheres biológicos” (Weeks, 2001, p. 63). Conforme Beauvoir, as tais características pressupostas entre os性os estabelecem que:

Ser feminina é mostrar-se impotente, fútil, passiva, dócil. A jovem deverá não somente enfeitar-se, arranjar-se, mas ainda reprimir sua espontaneidade e substituir, a esta, a graça e o encanto estudados que lhe ensinam as mais velhas. Toda afirmação de si própria diminui sua feminilidade e suas probabilidades de sedução. O que torna relativamente fácil o início do rapaz na existência é que sua vocação de ser humano não contraria a de macho: já sua infância anuncia esse destino feliz (1967, p. 73).

Em sua edição de janeiro de 1883, um colaborador do jornal *A māi de família* assina apenas com as iniciais G.E.²⁶ o artigo *A instrucção secundaria das moças*. De imediato, ele afirma que “a instrucção secundaria das moças, de um caracter tão novo e tão delicado, não entrará em nossos costumes sinão com a condição de ser introduzido com uma firmeza de vistas reguladas pela sciencia” (G.E., 1883, p. 12), destacando que o temor era que a instrução feminina além do primário transformasse “as mulheres em homens, e, fazendo entrar mais força para o lar doméstico não façamos com que delle saiam a doçura e a graça” (G.E., 1883, p. 12).

Para G.E, “menos rica que o homem em qualidades adquiridas, a mulher excede-o nas qualidades nativas. O seu instincto a guia algumas vezes tão acertadamente como a mais vigorosa lógica” (G.E., 1883, p. 13). Por conseguinte, “ao passo que nós

²⁶ A prática de assinar artigos apenas com as iniciais em *A māi de família*, “podem sugerir o anonimato de mulheres que atuavam como articulistas no jornal” (Vasconcelos; Paiva, 2018, p. 45). Não nos parece ser este o caso, visto que o articulista fala de si no masculino, como ao dizer que a natureza e destino das mulheres “são os mesmos que os nossos” (G.E., 1883, p. 12).

discorremos, ella observa: o grande livro do mundo lhe é familiar; ella adivinha, elege, aprofunda; é um maravilhoso psychologo nas coisas mínimas da alma” (G.E.,1883, p. 13). De acordo com o autor, “o fim da educação é o aperfeiçoamento na ordem da natureza. Fortifiquemos, pois na mulher a razão, que é o dote commun, mas sem prejuízo das excellencias que lhe são próprias” (1883, p. 12).

Destinado às mulheres casadas da corte do Rio de Janeiro e tendo como redator o médico oitocentista Carlos Costa, o jornal *A mãe de família* trazia orientações médicas, higiênicas e também páginas com moldes e riscos de bordado vendidos avulsamente. Para as pesquisadoras brasileiras Maria Celi Chaves Vasconcelos e Priscila Pedro Paiva, este periódico brasileiro “assim como o seu modelo francês *Le Jeune Mère*, pretendia dar um estatuto de científicidade ao cotidiano das mães e seus filhos” (2018, p. 54, grifos das autoras). Como observamos no capítulo anterior, a ciência da época primava pela particularização dos sexos e os atributos sociais que seriam próprios para cada um deles desempenhar, opondo-se às tentativas igualitárias.

Em *L'inversion sexuelle*, o médico francês oitocentista Jean Chevalier condena que “a civilização moderna tende a nivelar os sexos, tanto que eu prontamente atribuo por conta desse nivelamento, a efeminação de um lado e a masculinização de outro, o nervosismo e a exaustão de nossas antigas raças” (1893, p. 488, tradução nossa). Em suas palavras, “a igualdade dos sexos, a identidade da constituição psíquica, a necessidade de educação e instrução iguais” (Chevalier, 1893, p. 489, tradução nossa), não atendiam a natureza particular dos homens e das mulheres “nem as aspirações, nem os deveres, nem as aptidões, nem o fim social de cada um deles” (Chevalier, 1893, p. 489, tradução nossa).

O discurso médico-legal do período atestava que homens e mulheres tinham características muito específicas e a periculosidade de subverte-las. Em seu estudo sobre o homem criminoso, o médico e criminologista italiano Cesare Lombroso afirma que “os pederastas costumam se distinguir por uma elegância feminina, pelos cabelos longos e cacheados” (1887, p. 225, tradução nossa). Por sua vez, uma característica comum à mulher criminosa é “a ausência de sentimentos maternais” (Lombroso; Ferrero, 1896, p. 532, tradução nossa). O homem que tivesse desejos tidos como femininos incorporava também os seus presumidos vícios e vaidades. A mulher que recusava sua condição fundamental de genitora desencadeava outras anormalidades como a sexualidade degradante, frigidez, alcoolismo e crime (Lombroso; Ferrero,

1896). Miskolci atenta que o menor desvio da heterossexualidade era interpretado como uma “forma de insanidade ou degeneração sexual. Por fim, qualquer que fosse o desvio da normalidade, o indivíduo afastar-se-ia do padrão burguês e, portanto, da ordem social na qual ele tinha que se inserir” (2007, p. 114). A identificação com o outro sexo corrompia o corpo e a sanidade. Por conseguinte, a insistência em mantê-los apartados e a resistência à escola mista.

Contudo, compartilhar o mesmo espaço físico na escola não significava que meninos e meninas fossem iguais ou que teriam a mesma instrução formal como tanto temia Chevalier e seus contemporâneos. Pelo contrário, reforçava ainda mais suas diferenças impostas e o modo particular como cada um deles devia ser e agir. Igualmente, prevenia as meninas dos perigos da sexualidade fora do casamento (Jablonka, 2011).

Ao defender a escola mista na França oitocentista, a educadora francesa Pauline Kergomard argumenta que “uma família formada por meninos e meninas é uma família modelo. Uma escola mista teve que realizar o ideal da escola” (p. 37, 1886, tradução nossa). Para ela, “o menino aprende, quase sem perceber, que o dever do mais forte é proteger o mais fraco” (Kergomard, 1886, p. 37, tradução nossa). Por sua vez, “a menina começa com ele o aprendizado de conselheira de um consolador; graças a esta troca incessante” (Kergomard, 1886, p. 37, tradução nossa).

Para o historiador francês Ivan Jablonka, “Pauline Kergomard, fundadora da escola maternal republicana e inspetora geral de 1879 a 1919, propõe um ensino misto como em uma família, onde irmãos e irmãs crescem juntos” (p. 34, 2011, tradução nossa). Entretanto, “é em nome da diferença dos sexos, pois um tirava benefício da presença do outro” (Jablonka, 2011, p. 34, tradução nossa), reafirmando por mera oposição os papéis sociais reservados a cada um deles.

No capítulo anterior, apresentamos o verborrágico monólogo viril sobre como homens e mulheres eram concebidos pela ordem natural, cosmologia pagã, cristandade medieval e pela medicina e cientificismo a partir do século XVII. Ao recapitularmos esses discursos aparentemente tão distintos e antagônicos, fazemo-lo pela perspectiva dos estudos de gênero, que nos revelam que todos trazem no cerne que homens e mulheres são dessemelhantes e que isso deve pautar suas vidas definitivamente, preservando sempre a superioridade masculina e sua tutela sobre o feminino.

Apropriadamente, Foucault nos lembra que “não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro contraposto” (1999, p. 93-4). Os discursos são “elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia” (Foucault, 1999, p. 96), podendo, inclusive,” circular sem mudar de forma entre estratégias opostas” (Foucault, 1999, p. 96). Portanto, cabe interrogá-los em dois níveis distintos. Primeiramente, quanto a “sua produtividade tática (que efeitos recíprocos de poder e saber proporcionam)” (Foucault, 1999, p. 96). Segundo, a respeito de sua “integração estratégica (que conjuntura e que correlação de forças torna necessária sua utilização em tal ou qual episódio dos diversos confrontos produzidos)” (Foucault, 1999, p. 96). Especificamente quanto aos discursos viris, as relações de saber-poder asseguram a heteronormatividade e o exercício da sexualidade na licitude matrinomial e reprodutiva.

Corroborando, a pesquisadora brasileira Tatiana Lionço destaca que o discurso médico tem legitimado a heteronormatividade e o binarismo “normatizando as condutas sexuais e as expressões da masculinidade e da feminilidade em parâmetros de saúde/normalidade ou doença/anormalidade” (Lionço, 2009, p. 48). O sexo e o gênero são materializados nos corpos por normas regulatórias que são incessantemente reiteradas e que assumem o caráter de substância e de normalidade (Butler, 1993), disciplinando formas estanques de masculinidades e de feminilidades e acentuando seu antagonismo.

De acordo com Miskolci, a heteronormatividade “expressa as expectativas, as demandas e as obrigações sociais que derivam do pressuposto da heterossexualidade como natural e, portanto, fundamento da sociedade” (2009, p. 153). Por conseguinte, a heteronormatividade “é um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto” (Miskolci, 2009, p. 153). Ao explicitarmos estes discursos em nossa arqueologia da virilidade, destacamos sua persistência na contemporaneidade e a patologização do que difere do padrão imposto de normalidade. Durante a maior parte da minha vida, a associação com o feminino – e com a homossexualidade – foi compreendida como nociva ao homem. Penso que minha subjetividade foi constituída mais fortemente sobre este temor. Compreendo que as masculinidades não se baseiam nessa dicotomia e que nos é permitido experienciar diferentes formas de ser e agir.

Contufo, ainda me sinto acuado pelos padrões de virilidade e raramente consigo rompê-los como gostaria.

Neste terceiro capítulo, trataremos como o magistério dos anos iniciais se constituiu no Brasil. Primeiramente, como um monopólio masculino. Depois, sendo tipificado como feminino. Por fim, como ofício permitido a ambos os sexos. Nossa Estado do Conhecimento revela que os homens que se dispõem a exercer o magistério para crianças relatam desconfiança e resistência no ambiente escolar e em seu entorno. Observa-se também o sentimento de desconforto e de inadequação, pois há uma feminilidade imposta à essa docência que os obriga a justificar sua presença nele e um temor explícito ou não quanto a sua condição viril e sexualidade.

3.1 – O MAGISTÉRIO DELES

Crescit in egregios parva juventa virus

(*Dos meninos se fazem os homens* – provérbio latino)

No romance *O guarani* do escritor brasileiro José de Alencar, o fidalgo lusitano Dom Antônio de Mariz chega à terra selvagem que lhe fora concedida no Brasil Colônia e proclama: “Aqui sou português! Aqui pode respirar à vontade um coração leal, que nunca desmentiu a fé do juramento” (Alencar, 1996, p. 6), reafirmando sua lealdade à Coroa portuguesa e a sua inóspita sesmaria, “Nesta terra que me foi dada pelo meu rei, e conquistada pelo meu braço, nesta terra livre, tu reinarás, Portugal, como viverás n’alma de teus filhos. Eu o juro!” (Alencar, 1996, p. 6).

Em *O Romantismo no Brasil*, Cândido destaca que *O guarani* “teve grande êxito e se tornou dos mais lidos pelo público brasileiro” (2022, p. 49). No mesmo ano de 1857, fora publicado tanto em folhetim no *Diário do Rio de Janeiro* quanto em livro (Alencar, 1893). Para Cândido, a narrativa de Alencar “atraiu a maioria dos leitores pelo que tinha de romanesco no sentido estrito, tanto sob o aspecto de sentimentalismo quanto de heroísmo rutilante” (2002, p. 65).

O sentimentalismo é expresso pelo “próprio enredo e a escrita poética e empolada que marcou o Romantismo” (Cândido, 2002, p. 65), em que, segundo o autor, “amor, bravura, perfídia se combinam nele para dar ao leitor o espetáculo de um Brasil plasticamente belo, enobrecido pelas qualidades ideais do epônimo indígena” (Cândido, 2002, p. 65-6).

O heroísmo apontado por Cândido como também responsável pela popularidade imediata de *O Guarani* é marcadamente viril e eurocêntrico. Viril pela valorização de atributos considerados próprios do homem como coragem e retidão moral e por estigmatizar as mulheres com ressalvas como “reconhecendo-se fracas, a sua maior ambição é reinar pelo ímã dessa mesma fraqueza, sobre tudo o que é forte, grande e superior a elas” (Alencar, 1996, p. 82). Assim, o narrador adverte que as mulheres “não amam a inteligência, a coragem, o gênio, o poder, senão para vencê-los e subjugá-los” (Alencar, 1996, p. 82).

Como era habitual às mocinhas da literatura romântica, a bela filha dos Mariz de nome Cecília conjuga uma beleza notadamente europeia de “longos cabelos louros, enrolados negligentemente em ricas tranças, descobriam a fronte alva, e caíam em volta do pescoço presos por uma rendinha finíssima” (Alencar, 1996, p. 18) com uma fragilidade física e emocional que demanda constante cuidado. Essa é a justificativa do indígena Peri para vigiar secretamente o banho dela e da prima – ambas vestidas – em um rio próximo, uma vez que “Cecília podia ser ofendida pelo tronco que a correnteza carregava, pela fruta que caía; podia assustar-se com o contato do limo julgando ser uma cobra” (Alencar, 1996, p. 42).

O heroísmo romântico de *O guarani* é ostensivamente eurocêntrico. Seja pela ancestralidade direta da família Mariz e seu compromisso com a Coroa portuguesa em desbravar os temidos rincões da futura cidade do Rio de Janeiro (Veríssimo, 1916). Seja pela aculturação europeizante do dedicado Peri. Nas palavras de Dom Antônio de Mariz, o jovem indígena é “um cavalheiro português no corpo de um selvagem!” (Alencar, 1996, p. 30). O termo *selvagem* perpassa o romance sinalizando a etnia do personagem e como contraponto ao ideal europeu de civilidade.

O sociólogo alemão Norbert Elias observa que o “conceito de ‘civilização’ refere-se a uma grande variedade de fatos” (1994, p. 23, grifo do autor), tais como o “tipo de habitações ou a maneira como homens e mulheres vivem juntos, a forma de punição determinada pelo sistema judiciário ou ao modo como são preparados os alimentos” (Elias, 1994, p. 23). No entanto, a função geral do conceito de civilização “expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo. Poderíamos até dizer: a consciência nacional” (Elias, 1994, p. 23). Conforme Elias, o termo *civilização* – guardada as peculiaridades semânticas que cada idioma lhe confere – descreve o que o Ocidente considera seu “caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de sua

tecnologia, a natureza de suas maneiras, a desenvolvimento de sua cultura científica ou visão do mundo” (1994, p. 23, grifos do autor), rebaixando ao selvagem e primitivo o que lhe é destoante. E o Brasil colonial o era completamente a Portugal.

Contemporâneo de Alencar e autor de *História geral do Brasil*, o historiador brasileiro oitocentista Francisco Adolfo de Varnhagen refere-se aos povos originários do Brasil quinhentista como *bárbaros* e que seus “laços da família, primeiro elemento da nossa sociedade, eram mui frouxos” (1877, p. 46), ocasionando, conforme suas palavras, que “as delícias da verdadeira felicidade domestica quase não podem ser apreciadas e saboreadas pelo homem no estado selvagem” (Varnhagen, 1877, p. 46). Em *História da literatura brasileira*, o escritor paraense José Veríssimo adverte que “Varnhagen não é de fato romântico, senão pela época literária em que viveu e colaborou; de todos os brasileiros seus contemporâneos no período inicial do Romantismo, é talvez o único que além de não ser indianista” (1916, p. 104) e expressa “não ter nenhuma simpatia pelo índio como fator da nossa gente, ao contrário o menospreza, o deprime e até lhe aplaude a destruição” (Veríssimo, 1916, p. 104).

Para elevar Peri à categoria de herói romanesco, o crítico literário brasileiro Alfredo Bosi atenta que “Alencar não via meio mais eficaz do que amalgamá-lo à vida da natureza. É a conaturalidade que o encanta” (2015, p. 151), realçando em sua narrativa “desde as linhas do perfil até os gestos que definem um caráter, tudo emerge do mesmo fundo incônscio e selvagem, que é a própria matriz dos valores românticos” (Bosi, 2015, p. 151). Corroborando, a pesquisadora brasileira Angela Arruda destaca que “Alencar naturalizou, assim, as temáticas fundacionais: a pujança da natureza e o encontro das raças, desconhecendo a raça negra e valorizando a índia, sempre que convertida” (2008, p. 177).

Ao longo de *O guarani*, Peri galga exemplarmente a condição de herói. Convertido ao catolicismo, europeizado e tendo demonstrando sua fidelidade aos Mariz, ele salva Cecília da fúria dos aimorés. Enfraquecida, ela “embebeu os olhos nos olhos de seu amigo, e lânguida reclinou a loura fronte. O hálito ardente de Peri bafejou-lhe a face” (Alencar, 1996, p. 253). Apropriadamente a uma mocinha romântica, “fez-se no semblante da virgem um ninho de castos rubores e límpidos sorrisos: os lábios abriram como as asas purpúreas de um beijo soltando o vôo” (Alencar, 1996, p. 253).

De acordo com o teórico brasileiro Silvano Santiago, Alencar recai no “eurocentrismo romântico, pois o fim óbvio do texto (*O guarani*) é de comprovar, pela

analogia, o valor nobre do selvagem” (1982, p. 102, grifos do autor). A idealização dos povos nativos feita por Alencar e outros autores românticos de sua época – e rejeitada veemente por Varnhagen – remonta à descoberta da América. Ao longo do século XVI, os relatos de viajantes e marinheiros que aportaram no novo continente fascinaram as populações europeias com a exaltação de um paraíso mágico, um verdadeiro Jardim do Éden em abundância de beleza e de recursos naturais (Holanda, 2010).

Como bem observa a filósofa brasileira Marilena Chauí, o Novo Mundo era considerado como tal à Europa seiscentista por apresentar um “retorno à perfeição da origem, à primavera do mundo, ou à ‘novação do mundo’, (2001, p. 63, grifos da autora), em oposição “à velhice outonal ou à decadência do velho mundo. E é outro porque é originário, anterior à queda do homem” (Chauí, 2001, p. 63, grifos da autora).

Segundo o sociólogo brasileiro Sergio Buarque de Holanda, os teólogos da Idade Média não representavam “o Paraíso Terreal apenas um mundo intangível, incorpóreo, perdido no começo dos tempos, nem simplesmente alguma fantasia piedosa (2010, p. 12). Pelo contrário, era “sim uma realidade ainda presente em sítio recôndito, mas porventura acessível” (Holanda, 2010, p. 12) e que “debuxado por numerosos cartógrafos, afincadamente buscado pelos viajantes e peregrinos, pareceu descortinar-se, enfim, aos primeiros contatos dos brancos com o novo continente (Holanda, 2010, p. 12).

Em *Chronica da Companhia de Jesu do estado do Brasil*, o padre jesuíta Simão de Vasconcelos relata que os primeiros colonizadores da chamada Nova Hespanha consideravam que “os Indios da America não erão verdadeiramente homens rationaes nem individuos da verdadeira especie humana” (1865, p. XCIV). Assim, “erão incapazes dos sacramentos da Santa Igreja: podia tomal-os pera si, qualquer que os houvesse, e servir-se d’elles” (Vasconcelos, 1865, p. XCIV), da mesma maneira que se serve “de hum cavalo, ou de hum boi, feril-os, maltratal-os, matal-os, sem injuria alguma, restituição, ou peccado” (Vasconcelos, 1865, p. XCIV).

Ainda conforme Vasconcelos, os horrores cometidos na América espanhola foram denunciados à Igreja “por meio de hum varão espiritual, grande Religioso da Ordem sagrada do Patriarcha S. Domingos, por nome Fr. Domingos de Betanços” (1865, p. XCV). Em 1537, Papa Paulo III promulga a bula papal *Sublimis Deus* e reconhece os indígenas, conforme a tradução de Vasconcelos, “como verdadeiros homens, não sómente são capazes da Fé de Christo, senão que acodem a ella, correndo

com grandissima promtidão” (1865, p. XCV). Assim, “os ditos Indios, e toda as mais gentes que d'aqui em diante vierem á noticia dos Christãos, ainda que estejão fóra da Fé de Christo” (Vasconcelos, 1865, p. XCV), não deverão mais ser “privados, nem devem sel-o, de sua liberdade, nem do dominio de seus bens, e que não devem ser reduzidos a servidão” (Vasconcelos, 1865, p. XCV).

A antropóloga luso-brasileira Maria Manuela Ligeti Carneiro da Cunha destaca que o reconhecimento da humanidade dos povos nativos da América impôs à cristandade da época o “problema crucial de inseri-la na economia divina, o que implica inseri-la na genealogia dos povos” (1990, p. 102). A solução teológica encontrada foi “senão a da continuidade, senão abrir-lhe um espaço na cosmologia européia” (Cunha, 1990, p. 102). Nessa perspectiva, “os habitantes do Novo Mundo descendem necessariamente de Adão e Eva, e, portanto, de um dos filhos de Noé” (Cunha, 1990, p. 102). Todavia, não de qualquer um dos filhos dele, mas “provavelmente do maldito, Cam, aquele que desnudou seu pai – razão, especula Nóbrega, da nudez dos índios” (Cunha, 1990, p. 102), que menciona que estes “sabem do dilúvio de Noé, bem que não conforme a verdadeira história” (Nóbrega, 1886, p. 84), uma vez que “dizem que todos morreram, excepto uma velha que escapou em uma árvore” (Nóbrega, 1886, p. 84).

Os antropólogos brasileiros João Pacheco de Oliveira Carlos e Augusto da Rocha Freire citam que os relatos do século XVI “identificaram os indígenas como ‘gentios’ (pagãos), ‘brasis’, ‘negros da terra’ (índios escravizados) e ‘índios’ (índios aldeados)” (2006, p. 25). Em suas cartas, o sacerdote jesuítas português Manuel da Nóbrega os chama predominantemente de *gentios* e exalta “é de grande maravilha haver Deus entregue terra tão boa, tamanho tempo, a gente tão inculta que pouco o conhece” (1886, p. 83), pois estes “nenhum Deus têm certo, e qualquer que lhes digam ser Deus o acreditam” (Nóbrega, 1886, p. 83).

Ao classificar os povos originários do Brasil de *gente inculta* por desconhecer o deus cristão e seus evangelhos, Nóbrega e os demais jesuítas se dispõem a ensiná-los e a torná-los *cultos*. Em *Dialética da colonização*, Bosi observa que “as palavras *cultura*, *culto* e *colonização* derivam do mesmo verbo latino *colo*, cujo particípio passado é *cultus* e o particípio futuro é *culturus*” (1992, p. 11, grifos do autor). Etimologicamente, “*colo* significou, na língua de Roma, *eumorp*, *eu ocupo a terra*± e, por extensão, *eu trabalho, eu cultivo o campo*” (Bosi, 1992, p. 11, grifos do autor). Por sua vez,

prossegue Bosi, “*colo* é a matriz de colônia enquanto espaço que se está ocupando, terra ou povo que se pode trabalhar e sujeitar” (1992, p. 11, grifos do autor).

Em *Páginas de História do Brasil*, o historiador e padre jesuítas português Serafim Leite afirma que “os índios, como tôdas as civilizações primitivas, possuíam espírito demasiado ingênuo para se defenderem eficazmente contra a astúcia dos civilizados” (1937, p. 18). Mais adiante, o autor insiste que “a vida dos índios, quando chegaram os Portugueses ao Brasil, estava na escala inferior da civilização” (Leite, 1937, p. 21) e que não era “possível subir a um grau superior sem necessidades correspondentes. Os índios não as tinham. O rio ou o mar dava-lhes o peixe; a floresta, a caça. Vestuário não era preciso” (Leite, 1937, p. 21).

A benevolência da natureza tropical brasileira, argumenta Leite, proporcionou aos indígenas uma “vida quase só vegetativa” (1937, p. 21) e que para estes pudessem “ascender aos estádios superiores da civilização, era preciso criar o hábito do trabalho e a necessidade dele” (Leite, 1937, p. 21), evidenciando o estigma colonialista que os povos originários das Américas prezavam o ócio ao invés do trabalho árduo e sistematizado. Segundo o historiador brasileiro Boris Fausto, “os índios tinham uma cultura incompatível com o trabalho intensivo e regular e mais ainda compulsório, como pretendido pelos europeus” (1994, p. 49).

Fausto destaca ainda que os jesuítas se esmeraram “no esforço em transformar os índios através do ensino, em ‘bons cristãos’” (1994, p. 49, grifos do autor) e “ser um ‘bom cristão’ significava também adquirir os hábitos de trabalho dos europeus” (Fausto, 1994, p. 49, grifos do autor). Corroborando, a pesquisadora brasileira Lizia Helena Nagel atenta também que os jesuítas estimularam “exaustivamente o trabalho para a produção de bens, ao defenderem abertamente a necessidade do escravo para a produção de excedente (em larga escala)” (1996, p. 37), exercendo “um sistemático disciplinamento contra o ócio, ao estimularem o desenvolvimento econômico de modo intencional” (Nagel, 1996, p. 37). Consequentemente:

Isso significa que o padrão de educação fornecido pelos jesuítas no Brasil foi definido, prioritariamente, pela forma de organização do trabalho e pela privatização da terra para produção antes de ser regulado por dogmas, conceitos religiosos ou métodos escolásticos de conhecimento (Nagel, 1996, p. 37).

Ao revistarmos o romance *O guarani* e os discursos históricos do Brasil colonial para o primeiro item deste capítulo, buscamos evidenciar os estigmas – pejorativos e românticos – que marcaram nossos povos nativos, o apagamento ou a idealização folhetinesca de sua cultura e a imposição da europeia em nosso cotidiano e também no escolar. Tais discursos estabelecem uma persistente dicotomia entre o que é atribuído como civilizado e primitivo, hostilizando e menosprezando o segundo ou fazendo sua folclorização. Igualmente, demarcam uma única crença como salvadora e demonizam as demais. Também trazem consigo a virilidade que coloniza, civiliza e traz a fé verdadeira aos tidos como selvagens e gentios, pois, “há um acréscimo de forças que se investem no desígnio do conquistador emprestando-lhe às vezes um tônus épico de risco e aventura” (Bosi, 1992, p. 12).

Para subsidiar nossas discussões neste item, destacamos os estudos do Brasil Colônia de Bosi (1992; 2015), Chambouleyron (2004), Chauí (2001), Cunha (1990), Holanda (2010), Leite (1937), Mattos (1958), Nagel (1996), Paiva (2000), Ribeiro (1987), Ribeiro (1992; 2000), Tobias (1972) e Saviani (2006) e os relatos históricos de Alencar (1893), Almeida (1889), Nóbrega (1886), Varnhagen (1877) e Vasconcelos (1865), bem como a historiografia clássica da educação e da pedagogia de Cambi (1999), Larroyo (1974), Luzuriaga (1976) e Manacorda (1997).

Por estar lotado em uma escola próxima às aldeias urbanas terenas, minha docência nos anos iniciais me permitiu lecionar para crianças desta etnia e pude vivenciar – e também reproduzir, por muito tempo – os discursos usais que lhes são atribuídos como os de ser *naturalmente* desatentas, não aprender nem cuidar do material escolar e que seus pais são coniventes e não adianta chamá-los à escola. Minha subjetividade a esses discursos – e a da maioria dos meus colegas de trabalho, infiro – oscilava entre a imposição diária e autoritária para enquadrar essas crianças à rotina escolar convencionalizada e a omissão benevolente de considerá-las daquele *jeito* e não participar efetivamente de sua aprendizagem.

Embora me esforce para não chegar ao autoritarismo viril e eurocêntrico ou a negligência disfarçada de respeito às diferenças, não sei precisar exatamente como isso se efetiva em minha docência diária. Acredito que em um aceitável *meio-termo* entre esses dois extremos, que aplaca minha culpa e me permite acreditar ser um bom professor. Esta reflexão é recente e um tanto incômoda, pois me faz questionar o

modelo escolar que estamos inseridos sem apresentar um que possa substitui-lo, o que também seria uma forma de enquadramento – disciplinamento – totalizador.

A pesquisa autobiográfica adotada nesta tese promove uma reflexão constante sobre minha prática docente, que eu não faria espontaneamente. Desta forma, se foi necessário analisar os discursos viris que me constituem como homem ou me fazem ser reconhecido como um, também considero imprescindível analisar os discursos que forjaram o magistério brasileiro majoritariamente masculino em seu início com os jesuítas e as práticas que instituíram e que ainda persistem na educação contemporânea, sendo a mais perceptível – mas não a única – a presença *naturalizada* do cristianismo nas escolas públicas.

Na escola que eu leciono desde que ingressei nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Pai-Nosso é tido como uma oração ecumênica – sendo que é apenas cristã²⁷ – e entoada nas acolhidas na quadra de esportes com maior ou menor regularidade conforme decisão dos nossos gestores e que nunca foi questionada pela comunidade escolar. Pelo contrário, é algo que parece agradá-la e que aproxima a escola de suas aspirações e convicções particulares.

Em casa, eu não tenho o hábito de agradecer pelo alimento antes das refeições. Contudo, agradeço e faço meus alunos agradecerem todas as vezes que merendamos. Não me recordo exatamente como esse hábito foi incluído a minha docência, mas lembro-me que meus primeiros alunos cobravam por esse agradecimento. Assim, passei a fazê-lo como os demais professores dos anos iniciais o fazem rotineiramente.

Quanto ao reconhecimento e respeito à diversidade de crenças, percebo apenas o cuidado recente que a escola tem com datas marcadamente católicas como os feriados dos padroeiros de Campo Grande e do Brasil e as festas juninas, que não celebram mais de forma explícita Santo Antônio, São João Batista e São Pedro. Contudo, tal prática contempla apenas as sensibilidades das vertentes protestantes e evangélicas do cristianismo e não se estende às demais crenças, sejam as de matrizes africanas, indígenas, agnósticas ou de quem não professa fé religiosa alguma. Confesso que nunca

²⁷ O pesquisador brasileiro Erisvaldo Pereira dos Santos atenta que “o fato de considerar a oração do Pai-Nosso como oração universal, além de revelar um desconhecimento sobre a diversidade de crenças e religiões no mundo” (2017, p.71), tornando “implícito o entendimento de que a hegemonia da matriz judaico-cristã entre nós é também extensiva a outros povos e culturas” (Santos, 2017, p. 71)

havia me atentado a isso, pois minha vivência na religião predominante não me fazia percebê-las no meu cotidiano fora da escola tampouco dentro dela.

A evangelização católica e a educação no Brasil tiveram início com os religiosos da Companhia de Jesus em 1549. O historiador brasileiro José Antonio Tobias observa que, “em síntese, o jesuíta foi o educador da primeira educação brasileira, a educação cristã; durante muito tempo, até 1759, foi quase o único educador do povo brasileiro” (Tobias, 1972, p. 48). Entretanto, o historiador brasileiro Rafael Ivan Chambouleyron ressalva que “a Companhia de Jesus não teve a exclusividade desse ensino. Ordens tão importantes como a dos Frades Menores se ocuparam da conversão no século XVI, e também do ensino dos filhos dos portugueses” (2004. p. 53).

O teórico espanhol Lorenzo Luzuriaga lembra que “a *Companhia de Jesus* foi criada por Inácio de Loyola e reconhecia pelo Papa em 1540” (1976, p. 118, grifos do autor) e que se constitui como “o dique mais importante para a contenção do movimento protestantes nos países latinos” (Luzuriaga, 1976, p. 118). Chambouleyron atenta que, apesar da ordem dos jesuítas ter nascido, “essencialmente missionária, aos poucos também se transformou em ‘ordem docente’ (2004. p. 53, grifos do autor). Tal redirecionamento pouco alterou sua atuação no Brasil, pois, como Ribeiro destaca, “a educação do jesuíta era naturalmente a formação do homem cristão dentro das doutrinas da Igreja católica” (1992, p. 47).

Como Leite exalta “quinze dias depois de chegarem, já tinham os Jesuítas desencadeado a ofensiva contra a ignorância, contra as superstições dos índios, e contra os abusos dos colonos” (1937, p. 14). O estudioso brasileiro Luiz Narciso Alves de Mattos observa que o início da atuação jesuítica no Brasil foi marcado pela “disparidade entre a rudimentar cultura dos aborígenes e a cultura ocidental e cristã mais evoluída dos colonizadores lusos do século XVI” (1958, p. 301), o que desencadeava “inúmeros problemas de difícil solução e criava situações complexas de não menos difícil superação” (Mattos, 1958, p. 301). Todavia, tais adversidades exigiram dos jesuítas “sobrepor-se a esse contínuo entrechoque e manter uma atitude fundamental de imparcialidade” (Mattos, 1958, p. 301), mantendo a “fidelidade devida à matriz da cultura europeia e cristã, para melhor poder aproximar essas culturas e integrá-las numa nova e coesa realidade social” (Mattos, 1958, p. 301).

Em *L'instruction publique au Brésil*²⁸, o historiador brasileiro oitocentista José Ricardo Pires de Almeida classifica a catequização jesuítica dos povos originários do Brasil como um “trabalho muito árduo, ingrato, cercado de dificuldades e de forte oposição” (1889, p. 2, tradução nossa). Igualmente, difícil de “manter dentro da fé, dos limites da moral, da justiça e da humanidade nos colonos e em seus descendentes” (1889, p. 2, tradução nossa).

Segundo o teórico brasileiro Célio Cunha, os jesuítas “por 210 anos, foram os educadores do Brasil – 1549-1759” (1974, p. 883) e, desde sua chegada, “traziam planos de ação. E quinze dias após sua chegada, criavam, concomitantemente com a fundação da cidade de Salvador, uma escola elementar” (Cunha, 1974, p. 883). O também teórico brasileiro José Maria Paiva atenta para tal urgência e questiona “o que representava a alfabetização para os jesuítas a ponto de querem, desde o início, alfabetizar os índios, quando nem em Portugal o povo era alfabetizado?” (2000, p.43).

Para o autor, “mais do que o resultado dessa intenção, interessante é observar a mentalidade. As *letras* deviam significar adesão *plena* à cultura portuguesa” (Paiva, 2000, p.43, grifos do autor). Portanto, “trata-se de uma atitude cultural de profundas raízes: pelas letras se confirma a organização da sociedade” (Paiva, 2000, p.44), que, entre outros, “vai determinar os graus de acesso às letras, uns mais, a outros menos” (Paiva, 2000, p.44). De acordo com a pesquisadora brasileira Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006), a educação que os jesuítas ofereciam aos filhos dos colonos²⁹ era distinta da dada aos povos indígenas. No entanto, ambas convergiam em seu aspecto androcêntrico: restrita ao ensino masculino.

Tobias afirma que a catequização católica era uma prática coletiva nas aldeias, “contudo, somente os indiozinhos, os ‘curumins’ recebiam educação escolarizada” (1972, p. 51, grifos do autor). De acordo com Leite, “os alunos que realmente merecem tal nome não foram os índios adultos, mas os seus filhos e os dos Portugueses que iam

²⁸ No prefácio de sua obra, Almeida esclarece que “o pensamento de escrever este livro e a ideia de publicá-lo em uma língua universalmente conhecida nasceram de um legítimo sentimento de orgulho nacional, bem como do desejo patriótico” (1889, p. XIII, tradução nossa), expresso pelo historiador, “em preencher uma lacuna muito sensível apresentada pelos livros de escritores que cuidaram especialmente do estado da educação pública em diferentes centros do globo” (Almeida, 1889, p. XIII, tradução nossa), negligenciando a brasileira.

²⁹ Nos primeiros dois séculos de colonização do Brasil, Prado Junior atenta que “o critério português na seleção de colonos era antes religioso que nacional” (1961, p. 80). Ou seja, não era uma prerrogativa que fosse português, bastava-lhe a “condição de ‘cristão’ – embora cristão fôsse só considerado o católico” (Prado Jr, 1961, p. 80, grifos do autor). Conforme o autor, “a nacionalidade considerava-se secundária. Acreditava-se mais na unidade de crença que de sangue” (Prado Jr, 1961, p. 80).

nascendo na terra” (1937, p. 23). Como nossos povos originários não tinham a estrutura patriarcal³⁰ europeia, a estudiosa brasileira Arilda Inês Miranda Ribeiro destaca que a primeira “reivindicação pela instrução feminina no Brasil partiu dos indígenas brasileiros que foram ao Pe. Manoel de Nóbrega pedir que ensinasse suas mulheres a ler e escrever” (2000, p. 80).

Conforme Ribeiro, o padre jesuítico “sensibilizado, mandou uma carta à Rainha de Portugal, Dona Catarina, ainda no início da colonização, solicitando educação para as indígenas” (2000, p. 80), argumentando “que, se a presença e assiduidade feminina era maior nos cursos de catecismos, porque também elas não podiam aprender a ler e escrever?” (Ribeiro, 2000, p. 80). O pedido dele não foi atendido, pois “aparentemente, o Brasil estava pedindo mais do que as próprias filhas da alta nobreza do reino, com raras exceções, podiam ter” (Mattos, 1958, p. 90). No entanto, Ribeiro observa que “apesar da negação da metrópole, algumas indígenas conseguiram burlar as regras. Catarina Paraguassu, também conhecida como Madela Caramuru, parece ter sido a primeira mulher brasileira que sabia ler e escrever” (2000, p.81), tendo escrito uma carta de próprio punho ao padre Manoel da Nóbrega, em 26 de março de 1561 (Ribeiro, 2000).

Ao rejeitar a proposta jesuítica de uma instrução formal feminina, a rainha portuguesa a classificou de “ousada devido às ‘conseqüências nefastas’ que o acesso das mulheres indígenas à cultura dos livros da época pudesse representar” (Ribeiro, 2000, p.81, grifos da autora). Entretanto, para os padres jesuítas, “a educação feminina na colônia não era apenas um requinte de erudição feminina” (Ribeiro, 2000, p.81), significava “uma questão mais grave: tratava-se de lançar a base para a obra de moralização e também uma forma eficiente na formação de famílias brasileiras” (Ribeiro, 2000, p.81). Heilborn atenta que a percepção dos “colonizadores era a de que o Brasil era um país sem moralidade sexual, com nativos muito sensuais, imagem que foi muitas vezes reproduzida por historiadores e viajantes europeus” (2006, p. 49).

Leite observa que “os colonos, vindos de Portugal, ou nascidos já na terra, preferiam muitas vezes, ter em casa uma índia, que lhes servissem ao mesmo tempo de criada” (1937, p. 18). Ou seja, eles “queriam tôdas as vantagens do homem casado sem

³⁰ Stearns observa que, “embora as civilizações indígenas tenham sido patriarcas – os homens mantendo o papel de destaque –, as mulheres com frequência tinham papéis importantes artísticos e rituais nas cerimônias religiosas” (2007, p. 113), o que não ocorria no cotidiano europeu ou de seus colonos na América.

nenhum dos encargos matrimoniais. Porque, depois de terem em casa as índias o tempo que lhes parecia, não raro as abandonavam” (Leite, 1937, p. 18). Ribeiro atenta ainda que a “busca do lucro fácil e a ausência da família incitava à dominação sexual masculina na colônia” (2000, p.81). De acordo com Arruda, é quando a mulher indígena se torna “a encarnação das fantasias sexuais do colonizador e em seguida o ventre esplêndido que gestará a população deste lado do oceano, doce demônio que seduz e produz” (2008, p. 166).

Para coibir a libidinosidade dos colonos, “Nóbrega acha que o acesso à instrução pelas indígenas poderia colaborar de forma positiva. Os padres jesuítas tinham o desejo de fundar recolhimentos para as mulheres no Brasil” (Ribeiro, 2000, p.81). Também solicitavam “de Portugal orfãs pobres, que se casariam tôdas; até as ‘erradas’ achariam marido” (Leite, 1937, p. 17, grifos do autor). Em *Mulheres e educação no Brasil-Colônia: Histórias entrecruzadas*, Ribeiro analisa que o pedido desesperado dos jesuítas por mulheres brancas não importando “sua condição social, sua inteligência, beleza, ou outros qualificativos” (1987, p. 14), evidencia a urgência de “que viessem ‘muitas e quaisquer delas’ para reproduzirem os filhos dos colonizadores, os verdadeiros mandatários da Colônia” (Ribeiro, 1987, p. 14, grifos da autora).

Juntando esses homens com essas mulheres percebe-se a difícil tarefa de ‘educar’ na nova colônia. O objetivo dessas uniões era exclusivamente de reprodução da espécie. Não importava a condição social, moral ou econômica. O Reino precisava que as mesmas parissem portugueses, de preferência muito mais homens do que mulheres. Assim a mulher assumiria seu papel de reproduutora, como uma ‘vaca’, um animal que tem a função de ficar ‘prenhe’ todo ano e ao longo de sua existência. Dessa forma, muitas colonizadoras chegavam a parir quinze ou vinte filhos dos colonizadores (Ribeiro, 1987, p. 14-5, grifos da autora).

No empenho de moralizar o Brasil colônia, os educadores jesuítas “não perderam tempo com adultos. Sabiam perfeitamente que as mentalidades se formam na juventude” (Leite, 1937, p. 15) e se concentraram nas crianças de sexo masculino. Em *Sobrados e mucambos*, Freyre observa que a mesma tática que os jesuítas empregavam para “conseguirem dos índios que lhes dessem seus corumins” (Freyre, 1936, p. 93), aplicavam aos colonos para que estes também “lhes confiassem seus filhos, para educarem a todos nos seus internatos, no temor do Senhor e da Madre Igreja” (Freyre, 1936, p. 93). Em ambos os casos, tornavam os meninos “filhos mais delles, padres, e

della, Igreja, do que dos caciques e das mães caboclas, dos senhores e das senhoras de engenho” (Freyre, 1936, p. 93), disputando com o patriarcalismo doméstico dos primeiros colonos “na sua auctoridade sobre o menino, a mulher, o escravo” (1936, p. 92).

Ribeiro também destaca o imperativo do patriarcalismo colonial, pois o homem – e apenas ele – era “quem dominava, por meio da família patriarcal. Aliás, a palavra família vem de *famulus*, uma expressão latina que quer dizer: escravos domésticos de um mesmo senhor” (2000, p.82, grifos da autora). Deste modo, todos sob o mesmo teto “deviam obediência ao senhor patriarcal. Sua esposa e filhas também. Elas o chamavam de “senhor, meu marido; senhor, meu pai” (Ribeiro, 2000, p.83, grifos da autora). De acordo com a socióloga brasileira Heleith Iara Bongiovani Saffioti, os cronistas estrangeiros relatavam “a crueldade com que eram punidas mulheres solteiras e casadas quando havia uma leve suspeita de que houvessem burlado a vigilância do pai ou marido em supostos namoricos” (1976, p. 94).

Como as mulheres brancas estavam sob a tutela constante de seus pais e maridos, a presença delas limitava-se ao ambiente doméstico e à igreja (Louro, 1997). A negligência com a instrução feminina era tamanha que, segundo Ribeiro, “até 1627, somente duas mulheres de São Paulo sabiam assinar o nome” (2000, p.81), que eram “Leonor de Siqueira, viúva de Luiz Pedroso e sogra do Capitão-Mor Pedro Taques de Almeida, e Madalena Holsquor, viúva de Manuel Vândala, de origem flamenga” (Ribeiro, 2000, p. 81).

Salvo o ensino das primeiras letras, Freyre observa que “a educação do jesuíta, enquanto poude fazer sombra á auctoridade do senhor da casa-grande sobre o menino foi a mesma que a domestica e patriarcal” (1936, p. 93), valendo-se do mesmo “methodo de quebrar a individualidade da creança, visando adultos passivos e subservientes. Passivos perante o Senhor e a Santa Madre Igreja e não tanto diante do pae, nem da mãe” (Freyre, 1936, p. 93).

Ao discutir o método jesuítico de ensino, Saviani (2013) atenta que os religiosos da Companhia de Jesus haviam assimilado o *modus parisiensis* na Universidade de Paris e o utilizavam desde o primeiro colégio fundado em Messina, em 1548. Diferentemente do *modus italicus*, o *parisiensis* estabelecia “como aspectos básicos, a distribuição dos alunos em classes, realização, pelos alunos, de exercícios escolares e mecanismos de incentivo ao trabalho escolar” (Saviani, 2013, p. 52).

Ainda conforme Saviani, os jesuítas consagraram o *modus parisiensis* no *Ratio Studiorum*³¹, “que regulamentou o funcionamento de todas as suas instituições educativas” (2013, p. 52). Para a historiadora brasileira Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro, “dentre as mais importantes inovações da *Ratio*, há que se destacar o planejamento do ensino por metas e objetivos e a avaliação constante, que se tornaram fatores básicos da educação moderna” (2007, p. 93, grifos da autora). Luzuriaga reconhece que a pedagogia dos jesuítas apresentava “valor positivo, real, na educação” (1976, p. 120), como a instrução formal e o preparo de seus mestres, um certo cuidado individual com os alunos e a ludicidade de práticas como canto, jogos e representação de autos. Contudo, também possuía grandes limitações.

A primeira delas, enumera Luzuriaga, refere-se ao ensino das “matérias puramente clássicas e religiosas com descuido das de caráter realista ou científico” (1976, p. 120). A segunda, “o caráter de desconfiança e de heteronomia na educação moral, baseada em normas impostas e na vigilância e denúncia de faltas” (Luzuriaga, 1976, p. 120). Por fim, a falta de “independência intelectual, senso crítico, pessoal. Tudo já estava feito e descoberto; ao aluno só restava a função receptiva, passiva” (Luzuriaga, 1976, p. 120). Para Freyre, “os jesuítas deram no século XVI um valor exagerado ao menino intelligent, com queda para as letras, tornando-o mesmo criatura um tanto sagrada aos olhos dos adultos” (1936, p. 97), que se admiravam de constatar como seus filhos estavam “tão brilhantes, tão retorícos, tão adiantados a elles em conhecimentos; mas essa valorisação artificial era conseguida, sacrificando se na creança sua meninice” (Freyre, 1936, p. 97).

Para o teórico brasileiro Moacir Gadotti, “os jesuítas nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos” (2002, p. 231). Corroborando, Saviani afirma que “o Plano contido no *Ratio* era de caráter universalista e elitista” (2013, p. 56), sendo “universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar que estivessem” (Saviani, 2013, p. 56) e “elista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas” (Saviani, 2013, p. 56). Poderíamos acrescentar também que era androcêntrico, por restringir ao masculino tanto a educação formal quanto o exercício do magistério.

³¹ Diferente de Casimiro, Luzuriaga, Manacorda e Saviani consideram *Ratio* um termo latino masculino precedido de artigos também masculinos. Em uma nota de rodapé, Saviani salienta “que também Leonel Franco se refere sempre ‘ao’ Ratio e nunca ‘a’ Ratio” (2013, p. 49, grifos do autor).

Freyre afirma que “é característico do regimen patriarcal, o homem fazer da mulher uma criatura tão diferente delle quanto possível. Elle, o sexo forte, ella o fraco; elle o sexo nobre, ella o bello” (1936, p. 117). Em *Marianismo: The other face of machismo in Latin America*, Stevens afirma que o catolicismo – mais especificamente o culto mariano – imposto pelos colonizadores portugueses e espanhóis sedimentou os modelos de submissão feminina na América Ibérica e que “a imagem da mulher latino-americana é quase indistinguível da clássica imagem religiosa da *mater dolorosa*” (1973, p. 96, grifos da autora, tradução nossa). De acordo com a autora, “longe de ser uma norma opressiva ditada por homens tirânicos, o *marianismo* recebeu considerável impulso das próprias mulheres” (Stevens, 1973, p. 99, grifos da autora, tradução nossa), o que a faz “considerar o *marianismo* como parte de um arranjo recíproco, cuja outra metade é o *machismo*” (Stevens, 1973, p. 99, grifos da autora, tradução nossa).

Em *História e gênero*, a historiadora brasileira Andréa Lisly Gonçalves aborda este artigo de Stevens e ressalva que “de forma bastante esquemática, se supunha que as mulheres latino-americanas se sentiam mais confortáveis no desempenho de seus papéis tradicionais, restritos aos espaços domésticos” (2006, p.79) do que as anglo-saxãs. Nesta perspectiva, Gonçalves prossegue, “com base na assimilação do marianismo, as mulheres latino-americanas – seja qual for o significado atribuído a expressão tão genérica – teriam se apropriado “do ‘machismo’ na consecução dos seus próprios interesses” (2006, p.79, grifos da autora). Contudo, sugerir tal univocidade “está longe de corresponder à realidade histórica – e as africanas na diáspora, ao fenômeno da mestiçagem, tanto negra quanto indígena, etc.” (Gonçalves, 2006, p.80). Portanto, o marianismo poderia impor uma subjetividade predominante entre as mulheres brancas e católicas, mas não de modo totalizante e certamente era destoante ao sincretismo religioso e ao cotidiano das negras, mestiças e indígenas.

Sem adentrar na religiosidade colonial, Fausto observa que o patriarcalismo brasileiro apontado por Freyre podia ser ostensivo na classe dominante nordestina, mas “entre a gente de condição social inferior, a família extensiva não existiu, e as mulheres tenderam a ter maior independência” (1994, p. 74). Corroborando, o teórico brasileiro Juandir Freita Costa destaca que “a mulher era o capitão-do-mato, o gerente e o caixeteiro do marido” (1999, p. 102) e que “ninguém melhor do que ela estava habilitada a zelar pelo patrimônio doméstico do homem” (Costa, 1999, p. 102). Conforme o autor, “mão-

de-obra gratuita, a mulher permitiu por muito tempo a auto-suficiência das residências, fenômeno necessário ao despotismo senhorial” (Costa, 1999, p. 102).

Fausto também observa que, “mesmo em relação às famílias de elite, o quadro de submissão das mulheres tinha exceções” (Fausto, 1994, p. 74), citando que isso ocorreu na província de São Paulo, “onde as mulheres, descritas por um governador da capitania por volta de 1692 como ‘formosas e varonis’, assumiram a administração da casa e dos bens” (Fausto, 1994, p. 74, grifos do autor). No entanto, o autor ressalva que o comando que essas mulheres *varonis* exerceram foi “quando os homens se lançaram por vários anos às expedições no sertão” (1994, p. 74). Consideração semelhante é feita quanto à independência das mulheres das classes populares, que ocorriam quando essas “não tinham marido ou companheiro” (Fausto, 1994, p. 74). A ausência masculina e a necessidade da mulher solteira de prover a si mesma e da casada de sustentar sua família permitiam transgressões pontuais no patriarcado colonial (Costa, 1999; Fausto, 1994). Porém, raramente possibilitava que elas tivessem alguma instrução formal. A dicotomia entre os sexos daquela época estabelecia que, se o homem estudava e também lecionava, não cabia a mulher fazer o mesmo. Restava-lhe, os afazeres domésticos e cuidar do marido e dos filhos (Freyre, 1936).

Aranha atenta que, no século XVII, “o ensino no Brasil não apresentou grandes diferenças com relação ao do século anterior” (2006, p. 164). De acordo a autora, o ensino jesuítico “manteve a escola conservadora, alheia à revolução intelectual representada pelo racionalismo cartesiano e pelo renascimento científico” (Aranha, 2006, p. 164). O descompasso entre o que os jesuítas ensinavam e o contexto histórico europeu da época – e que Portugal ambicionava se inserir³² – é a justificativa alegada por Dom José I para expulsá-los “como se nunca houvessem existido nos meus Reinos, e Dominios, onde tem causado tão enormes lesões, e tão graves escândalos” (Portugal, 1759). A Companhia de Jesus estava tão desgastada que a Igreja não apenas aceitou sua expulsão como o Papa Clemente a extinguiu em 1773, “convencido de que ela trazia mais problemas do que vantagens” (Fausto, 1994, p. 113).

Almeida afirma que a expulsão dos jesuítas “veio quebrar o mais forte, o mais poderoso instrumento de educação” (1889, p. 19, tradução nossa). No entanto, tal

³² Fausto observa que “em meados do século XVIII, Portugal era um país atrasado, em relação às grandes potências europeias” (1994, p. 113) e ascensão ao trono de Dom José I e a nomeação de Sebastião José de Carvalho e Melo – futuro Marquês de Pombal – ao cargo secretário de Estado do Reino desencadearam uma tentativa de modernizá-lo e “uma das medidas mais controvertidas da administração pombalina foi a expulsão dos jesuítas de Portugal e seus domínios, com confisco de bens” (Fausto, 1994, p. 111).

iniciativa “não conseguiu vencer o obstáculo que lhe foi oferecido pela ausência de um elemento indispensável à realização dos seus vastos desígnios” (Almeida, 1889, p. 19, tradução nossa), que era não ter “um número suficientemente grande de laicos aptos para o ensino primário e muitas vezes nem sequer para o ensino elementar” (Almeida, 1889, p. 19, tradução nossa).

Apesar de expressar sua aversão à educação clerical, Almeida reconhece que “é incontestável que os jesuítas foram os primeiros educadores da juventude brasileira, bem como os pioneiros da civilização de nosso país” (1889, p. 2, tradução nossa). Ainda segundo o autor, os jesuítas “lançaram os fundamentos do nosso edifício social, as bases pela qual nosso espírito público foi formado” (Almeida, 1889, p. 2, tradução nossa).

Louro destaca ainda que os jesuítas nos legaram uma escola marcadamente masculina e que “esse modelo de ensino permanece no País por um largo tempo, mesmo depois de oficialmente afastado, ao final do século XVIII” (1997, p. 94). A instrução formal feminina viria a ser implantada apenas com a Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava “crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Imperio” (Brasil, 1827) e também possibilitava a abertura de “escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho julgarem necessário este estabelecimento” (Brasil, 1827). Contudo, Saffioti ressalva:

A maior dificuldade de aplicação da lei de 1827 residiu no provimento das cadeiras das escolas femininas. Não obstante sobressaírem as mulheres no ensino das prendas domésticas, as poucas que se apresentavam para reger uma classe dominavam tão mal aquilo que deveriam ensinar que não logravam êxito em transmitir seus exígues conhecimentos. Se os próprios homens, aos quais o acesso à instrução era muito mais fácil, se revelavam incapazes de ministrar o ensino de primeiras letras, lastimável era o nível de ensino nas escolas femininas cujas mestras estiveram sempre mais ou menos marginalizadas do saber (1976, p. 109).

Apesar das dificuldades da implantação e da permanência³³ feminina nos bancos escolares, a pesquisadora brasileira Andréa Tereza Brito Ferreira destaca que “o ingresso das mulheres nas escolas de primeiras letras, no século passado, marca o despontar do feminino para vida pública” (1998, p. 43), bem como “o início de uma

³³De acordo com Saffioti, “as expectativas sociais em relação aos papéis femininos excluíam, de modo praticamente cabal, a necessidade da instrução” (1976, p. 109). Por conseguinte, “muitos eram os pais que retiravam suas filhas da escola assim que dominassem os trabalhos de agulha, impedindo-as de se iniciarem, com segurança, nas primeiras letras” (Saffioti, 1976, p. 109-110).

trajetória de lutas e conquistas, desse gênero, na sociedade brasileira” (Ferreira, 1998, p. 43). Hahner acrescenta que a institucionalização da educação mista na educação pública “desempenhou um papel na feminização da instrução primária no Brasil” (2011, p. 468), já que “criou mais oportunidades para mulheres entrarem no magistério porque se podia confiar a regência das aulas mistas às mulheres, e não limitá-las a só lecionar nas escolas para meninas” (Hahner 2011, p. 468-9).

Hahner enfatiza que a adoção do ensino misto também “nas escolas normais aumentaria o número de mulheres e diminuiria o número de homens matriculados, mudando, assim, o futuro caráter da magistratura” (Hahner 2011, p. 468-9). Embora fosse a favor do ensino misto nas escolas normais, Rui Barbosa não deixa de mencionar uma ressalva biologicista e moral em *Reforma do Ensino Primário*:

Desde o primeiro alvorecer da adolescência até a completa constituição sexual da mulher, dos 11 aos 18 anos, é fisiologicamente um mal de incalculável alcance e irremediáveis resultados educá-la nos mesmos bancos, sob a mesma organização pedagógica, debaixo do mesmo regime disciplinar que o homem (1947, p, 30).

Ao concluirmos este item, destacamos como a educação brasileira se constituiu histórica e maciçamente masculina (Louro, 1997; Ribeiro, 1992; 2000), eurocêntrica (Paiva, 2000; Nagel, 1996) e vinculada ao cristianismo e aos seus dogmas religiosos e morais (Chambouleyron, 2004; Leite, 1937). A laicização do ensino não ocorreu com a expulsão pontual dos jesuítas em 1759 ou com a instituição das aulas régias no mesmo ano pela Coroa portuguesa (Almeida, 1889; Fausto, 1994). Tampouco, não nos parece ter ocorrido efetivamente na escola contemporânea, que permanece – se não católica – cristã e recorrentemente avessa a fé e a cultura de matrizes indígenas e afro-brasileiras (Santos, 2017).

Como atentamos no capítulo anterior, os discursos viris da Antiguidade clássica, cristandade medieval e da ciência e medicina novecentistas forjaram um Ocidente androgênico, que foi imposto – com maior ou menor êxito – à América e que permanece *naturalizado* em nossas práticas e discursos estruturalmente sexistas e opressores. Para Arruda, “a instituição imaginária da mulher no Brasil se inaugura pela via dos seus atributos sexuais – seja pela exaltação da sensualidade, seja pela capacidade procriadora – e se constrói na ambivalência” (2008, p. 170), confiando-a à libertinagem das ruas ou à sacralidade da sexualidade marital, afazeres domésticos e criação dos filhos. Como

bem define a pesquisadora brasileira Vera Luísa de Sousa, “o imaginário sobre o sexo feminino oscila, ao longo da história, entre a lascívia e a santidade esbarrando em todas as gradações existentes no intervalo entre essas extremidades” (2017, p.40).

A longa tradição masculina na docência foi tensionada apenas com a instituição dos primeiros cursos normais no século XIX e admissão feminina neles (Ferreira, 1998), bem como com a expansão do ensino público no século seguinte, como abordaremos no próximo item deste capítulo. Tobias destaca que “na História da Instrução Feminina no Brasil, papel único e de relevante importância desempenharam as Escolas Normais” (1972, p. 189), que possibilitaram a profissionalização formal das mulheres, “elevando-as, instruindo-as e delas fazendo as primeiras professoras do Brasil” (Tobias, 1972, p. 189).

Entretanto, o acesso das mulheres à instrução específica para o magistério e seu exercício cotidiano não significou uma ruptura imediata com os discursos viris quanto aos papéis sociais que cada sexo deveria exercer, mas possibilitou que esta discussão adentrasse em um ambiente profissional de formação e de legislativa isonomia salarial com os homens (Brasil, 1839), mesmo que esta não se efetivasse verdadeiramente nos proventos das professoras, devido ao veto de lecionarem disciplinas da área de exatas como geometria, tidas como masculinas e que eram acrescidas exclusivamente aos rendimentos deles.

3.2 – O MAGISTÉRIO DELAS

Consuetudo consuetudine vincitur

(*Um costume é vencido por outro costume – provérbio latino*)

Em 1893, o escritor brasileiro Adolfo Caminha publica *A normalista* pela prestigiosa Livraria Moderna. No ano seguinte à publicação do romance, o crítico brasileiro Araripe Júnior afirma que “o autor d'*A Normalista*, se não é um mestre consumado na arte de narrar e descrever caracteres” (1960, p. 326, grifos do autor), apresenta, “no seu primeiro livro, uma força de execução notável, que poderá ser aproveitada na escola que o romancista quiser seguir” (Júnior, 1960, p. 326). Ressalva semelhante fez o também crítico brasileiro Josué Montello ao pontuar que *A normalista*, “se não era superior a *O cortiço* ou *O missionário*, não era inferior a *A carne*” (1986, p.

86, grifos do autor), citando os romances consagrados de Aluísio de Azevedo, Herculano Marcos Inglês de Sousa e Júlio Ribeiro, respectivamente.

Ambientado na então província do Ceará, *A Normalista* é classificada como uma obra naturalista (Mendes, 2009; Montello, 1986). Segundo o historiador brasileiro Nelson Werneck Sodré, o naturalismo apresenta “uma visão da vida mais determinista, mais mecanicista: o homem é um animal, presa de forças fatais e superiores, impulsionado pela fisiologia” (1965, p. 29). Originário na França do século XIX, este movimento literário foi uma reação – bem, como o realismo – ao idealismo tido como pueril do romantismo e à artificialidade de seus enredos, personagens e da própria linguagem. Em *Roman Experimental*, o escritor francês Émile Zola explicita este embate ao afirmar que “será a ciência contra a retórica, o naturalismo contra o idealismo” (1881, p.78). O teórico brasileiro Leonardo Mendes destaca que Caminha se identificava tanto com Zola que “reivindicou para *A normalista* o rótulo de ‘romance experimental’, (2009, p. 194, grifos do autor), alardeando que “conhecia o ensaio de Zola e que via seu romance como uma aplicação daquelas idéias no Brasil” (Mendes, 2009, p. 194).

Diferentemente do que o título *A normalista* alude, pouco se fala do cotidiano da personagem Maria do Carmo no curso normal. Nessas poucas incursões, o narrador tece críticas à futilidade das demais alunas – “a convivência com as outras normalistas transformara-lhe os hábitos e as idéias” (Caminha, 1893, p. 43) – e à falta de sobriedade do prédio do curso com seu “aspecto alegre d’uma casa de noivos acabada de cair-se” (Caminha, 1893, p. 96). Portanto, o romance não é uma crônica de costumes das normalistas no século XIX, mas as utiliza como apelo transgressor para tratar da obsessão de um homem amasiado por uma delas, que vive em sua casa como afilhada. Filha de retirantes da seca de 1877 e órfã de mãe, Maria do Carmo mora desde criança na casa de seu padrinho João da Matta.

Conforme os pesquisadores brasileiros Joachin Azevedo Neto e Ediene Gomes da Silva, “o romance de Adolfo Caminha faz uso da representação da donzela inocente que não resiste às investidas de um homem mais experiente” (2020, p.7-9). No primeiro capítulo, narra-se que, “quando Maria voltava da Escola Normal, elle mandava-a sentar-se na rede, a seu lado. A pequena guardava os livros e lá ia, sem fazer beiço, deitar-se com o padrinho” (Caminha, 1893, p. 13). Contudo, a proximidade com as demais normalistas modifica essa convivência restrita e também a rotina dela, que “agora

traduzia-se em ler romances, que pedia emprestados a Lydia, toda preocupada com bailes, passeios, modas *tutti quanti...* (Caminha, 1893, p. 21, grifos do autor).

O amadurecimento físico de Maria do Carmo é percebido muito além de seu ambiente doméstico e escolar e “a fama da normalista encheu depressa toda a capital. Não se comprehendia como uma simples *retirante* saída ha pouco das Irmãs de Caridade fosse tão bem feita de corpo” (Caminha, 1893, p. 21, grifos do autor), provocando a inveja nas demais estudantes da Escola Normal e a tornando muito cortejada, como o narrador enfatiza: “nas reuniões do *Club Iracema* era ella a preferida dos rapazes, todos a procuravam” (Caminha, 1893, p. 21-2, grifos do autor). Nos capítulos posteriores, Maria do Carmo cederá as investidas do padrinho, engravidará dele e será mandada para um lugar remoto para ter o filho em segredo. Contudo, perderá a criança no parto e se casará rápida e providencialmente com o alferes Coutinho, reestabelecendo sua idoneidade perante à sociedade local.

A antropóloga brasileira Alessandra El Far não inclui *A normalista* entre os chamados *romances de sensação* ou como uma das *leituras só para homens* expressamente destinadas ao público masculino da época³⁴, mas certamente esta não era considerada apropriada às mulheres. Segundo a autora, era uma preocupação recorrente que “o mau exemplo dado às leitoras pelas heroínas das histórias de ficção, que, muitas vezes, em atitudes e pensamentos transgrediam as regras e convenções sociais” (El Far, 2004, p. 184). Desta forma, as leitoras não podiam “ter acesso a narrativas que pudessem fazê-las sonhar com afetividade e emoções distantes da sua realidade” (El Far, 2004, p. 184). Tal cuidado devia-se porque “a mulher instruiu-se e cultivou-se. Passou a ler mais. Sobretudo novelas e romances, onde se encontrava frequentemente opiniões favoráveis à emancipação feminina” (Costa, 1999, p. 259), questionando os padrões e costumes vigentes da época.

O pesquisador brasileiro José Gonçalves Gondra destaca que a prática da leitura oscilava entre o perigo e a necessidade. Conforme o autor, “do lado do perigo, as obras imorais e os romances. Do lado da solução, as obras consideradas moralizadoras e higiênicas” (Gondra, 2000, p. 543). Ambas eram definidas pela razão médico-higiênica

³⁴ Configurava-se como *romances, livros e leituras para homens*, obras com “enredos recheados de cenas de sexo, luxúria e obscenidades não aconselháveis às mulheres, vistas como pessoas frágeis, suscetíveis e facilmente influenciáveis pelos encantos da narrativa” (El Far, 2004, p. 15). Nestas “brochuras de ‘leitura quente’, ‘escaldante’, de ‘cenas ao vivo’, recheadas com diversas ‘gravuras’ e ‘estampas’, revelavam histórias pornográficas” (El Far, 2004, p. 184, grifos da autora)

do período, condenando determinadas obras e incentivando a leitura de outras. Grosso modo, os homens escolhiam suas próprias leituras – inclusive, pornográficas e os *romances de sensação* – enquanto as crianças e as mulheres tinham que ler somente as obras recomendadas.

Para o pesquisador brasileiro Carlos Eduardo de Oliveira Bezerra, “o conteúdo considerado polêmico de *A Normalista* garantiu também a entrada de Adolfo Caminha no catálogo de Domingos de Magalhães” (2016, p. 202), notório editor da Livraria Moderna. O autor sugere que havia “um público leitor para o que poderíamos chamar de uma ‘literatura escandalosa’ e que também o editor tinha o conhecimento prévio dos anseios dos leitores” (Bezerra, 2016, p. 202, grifos do autor). Se havia a intenção deliberada do autor em escrever uma obra polêmica e de seu editor em destiná-la a um público específico, inferimos que intitulá-la de *A Normalista* certamente contribuía para esse duplo intuito.

No final do século XIX, o mercado livreiro brasileiro estava em franca expansão impulsionado pelo “desenvolvimento da capital federal, o contingente cada vez maior de homens livres, a vinda dos imigrantes europeus, o aumento de profissionais liberais” (El Far, 2004, p. 12). Por sua vez, o livro populariza-se e o melhor deles “já não era aquele que deixava transparecer um estilo refinado, mas o que mais vendia” (El Far, 2004, p. 12). Não foi o caso de *A normalista*, que demorou anos para esgotar sua primeira edição (Mendes, 2009).

Em sua tese, a pesquisadora brasileira Sandra Mara Silva de Lima Mendes destaca que “a história da educação nos apresenta leituras que informam *as normalistas*, nossas primeiras colegiais, sempre associadas ao modelo oficial de moral” (2009, p. 18, grifos da autora), bem como dos “bons costumes e difusão de ideologias do Estado, da Igreja, da Família. Um movimento de ‘assexualidade’ foi construído por este processo normatizador” (Mendes, 2009, p. 18, grifos da autora). Por conseguinte, houve um esforço intencional em mantê-las imaculadas e qualquer reação em sentido contrário soava ofensiva, o que talvez tenha contribuído para rejeição da primeira edição de *A normalista*.

De acordo com Tardif (2013), uma questão latente da formação e da docência era – e continua sendo – a moralidade. Segundo o autor, o verbo *professar* também exprime a conduta moral do docente e resiste como um de seus principais atributos. Antes da introdução do ensino misto no Brasil, Louro atenta que “senhoras ‘honestas’ e

‘prudentes’ ensinavam meninas, homens ensinava meninos” (1997, p. 95-6), não sendo explícito aos professores as mesmas ressalvas morais exigidas às professoras. Como ressalva a pesquisadora brasileira Lenira Weil Ferreira, “até o surgimento das Escolas Normais, os professores eram escolhidos pelo que sabiam” (2004, p. 211). Portanto, “quem lecionava o fazia porque dominava conteúdos específicos como Ciências, Língua Portuguesa, etc” (Ferreira, 2004, p. 211), incumbindo às mulheres tão somente das aulas de prendas domésticas, ensino religioso e moral, tipificadas como femininas.

Em 1835, a admissão no primeiro curso normal do Brasil exigia dos candidatos “ser Cidadão Brasileiro, maior de dezoito annos, com boa morigeração, e saber ler e escrever” (Província do Rio de Janeiro, 1835). Segundo a pesquisadora brasileira Heloisa de Oliveira Santos Villela, a expressão boa morigeração “relaciona-se à moral, bons costumes e boa educação” (2000, p. 106). Para a autora, “nota-se, assim, o peso da exigência de ‘boa morigeração’ se a compararmos com a última exigência: ‘saber ler e escrever’” (Villela, 2000, p. 106, grifos da autora). Às normalistas, tal cuidado era redobrado. A falha de qualquer uma delas desqualificava o magistério como um todo. Portanto, seus uniformes eram “sóbrios, avessos à moda, escondiam os corpos das jovens, tornando-os praticamente assexuados, e combinavam-se a exigência de uma postura *discreta e digna*” (Louro, 2009, p 461, grifos da autora).

Na época, pesava sobre as professoras o estigma de sedução das antigas preceptoras que ensinavam os filhos das classes abastadas (Villela, 2000). Conforme a pesquisadora brasileira Marly Gonçalves Bicalho Ritzkat, “a preceptora é, por definição, uma mulher que ensina em domicilio ou uma mulher que habita com uma família para fazer companhia e dar aulas às crianças” (2000, p. 271). A autora atenta que, essa mulher sem vínculos parentais com a família contratante, “na memória de seus alunos apresentam-se as mais diversas facetas da educadora: amiga, sensível, delicada, mas também professora incompetente, sádica e opressora impiedosa” (Ritzkat, 2000, p. 271).

No início do século XIX, Perrot (1991) observa que as francesas eram o mais sofisticado que uma família poderia almejar de *nurse* para seus filhos. Anos depois, a preferência recaiu sobre as inglesas, alemãs e suíças – *fräulein* – e quase todas ensinavam e moravam na casa de seus contratantes e ofereciam “um alvo constante ao

desejo dos senhores [...]", tendo que "se defender com uma postura austera, usando lunetas e um ar severo" (Perrot, 1991, p. 180).

Ritzkat destaca que "as preceptoras representaram no seu tempo um novo tipo social feminino, ou seja, a mulher que baseia sua auto-estima na própria qualificação profissional" (2000, p. 271). Contudo, a autora enfatiza que a abundância delas na Europa e a procura incessante por colocação no Brasil evidenciavam que as famílias da "burguesia ou representantes das camadas médias da sociedade tinham de mandar suas filhas para o mercado de trabalho porque não conseguiam alimentar ou casar todas elas" (Ritzkat, 2000, p. 271). Saffioti observa que "a felicidade pessoal da mulher, tal como era então entendida, incluía necessariamente o casamento" (1976, p. 8), pois este "consolidava sua posição social e garantia sua estabilidade ou prosperidade econômica" (Saffioti, 1976, p. 8).

Igualmente, Ritzkat atenta que "se o celibato já significava para as mulheres uma humilhação, elas viam seu prestígio social cair ainda mais diante da necessidade de trabalhar para ganhar a vida" (2000, p. 277), uma vez que "o trabalho remunerado poderia significar para aquela sociedade a perda de *status social*" (Ritzkat, 2000, p. 277, grifos da autora). Segundo a pesquisadora brasileira Martha de Abreu Esteves, uma das condições para "a mulher pobre realizar um 'proveitoso' casamento era não ter que trabalhar fora e poder viver com sua família, ou seja, ter uma estrutura familiar próxima da estrutura das famílias da elite" (1989, p. 150, grifos da autora). A maioria das moças não usufruíam de tal condição e precisavam trabalhar, tornando-se ainda mais vulneráveis ao assédio e à importunação sexual dos patrões e à hostilidade das mulheres casadas e solteiras.

Diferente das professoras formadas na Escola Normal, "as preceptoras não precisavam de qualquer preparação profissional para o desempenho de suas atividades" (Ritzkat, 2000, p. 273). Porém, "a apresentação de um diploma elevava suas chances no mercado de trabalho" (Ritzkat, 2000, p. 273). Assim, embora realizassem trabalhos similares, preceptoras e professoras o faziam em condições institucionais completamente diferentes e sob subjetividades dispare. Enquanto as primeiras, adentravam um lar desconhecido por intermédio de uma agência de emprego e estavam sujeitas a toda espécie de infortúnios, as professoras representavam a educação pública nacional e eram amparadas oficialmente (Mendes, 2009). Segundo a historiadora Maria

Luiza Marcílio, o magistério significou para as mulheres daquela época “uma nova maneira de ser no mundo, novas possibilidades de inserção social, uma das suas primeiras atividades remuneradas” (2005, p 214).

Quanto às subjetividades, as preceptoras eram tidas como mulheres instruídas provindas de lares incapazes de sustentá-las ou mesmo de casá-las adequadamente, sendo obrigadas a ter um trabalho remunerado e destinadas a envelhecer solteiras (Ritzkat, 2000). Louro ressalta que “a incompatibilidade do casamento e da maternidade com a vida profissional feminina foi (e continua sendo!) uma das construções sociais mais persistentes” (2020, p. 454, grifos da autora). Conforme a autora, “o ‘culto da domesticidade’ já vinha se constituindo ao longo do século XIX e representava uma valorização da função feminina no lar” (Louro, 2020, p. 454, grifos da autora) através “da construção de vínculos entre o espaço privado e a sociedade mais ampla. A autoridade moral que as mulheres exerciam dentro de casa era o sustentáculo da sociedade” (Louro, 2020, p. 454, grifos da autora). Assim sendo, “o casamento e a maternidade eram efetivamente constituídos como a *verdadeira carreira feminina*” (Louro, 2020, p. 454, grifos da autora) e “tudo que levasse as mulheres a se afastarem desse caminho seria percebido como um desvio da norma” (Louro, 2020, p. 454).

Os desvios eram exemplarmente punidos e Villela atenta que a literatura vitoriana fazia “associações da preceptora, como mulher que busca independência, às figuras da louca e da prostituta” (2000, p. 119), estigmatizando-as como instáveis e despregradas. Em seu *Dictionnaire des idées reçues*, o escritor francês Gustave Flaubert as descreve – em francês, *institutrices* – como “são sempre de uma excelente família que sofreu desgraças. Perigosas nas casas, corrompem o marido” (2002, p. 53, tradução nossa). Por sua vez, a professora havia sido a normalista exemplar que estudara sob a supervisão dos pais, morara com eles até se casar e que trabalhava – quando isso ocorria – para ajudar o esposo e criar melhor os filhos (Almeida, 1998; Louro, 2020; Marcílio, 2005).

Na concepção finissecular da época, Badinter ressalta que “a educação das mulheres nem sempre tem sua finalidade em si mesma. Não se deve, sob nenhum pretexto, distrair a futura mulher de seus deveres naturais” (1985, p. 264). Tampouco, “proporcionando-lhe um saber gratuito e abstrato que lhe desenvolveria o orgulho, o egoísmo e o desejo de utilizá-lo para fins pessoais” (Badinter, 1985, p. 264).

Corroborando, Louro atenta que o discurso recorrente no Brasil novecentista era que “as mulheres deviam mais ser educadas do que instruídas”, ou seja, para elas, a ênfase deveria recair mais sobre a constituição do *caráter*” (2020, p. 446, grifos da autora).

Em *Casa de pais, escola de filhos*, o escritor português Agostinho de Campos analisa a educação feminina em voga em seu país e argumenta que “a rapariga, feita á imagem e semelhança da mãe, não virá decerto de ser um artigo de vitrina [...] bugiganga cara e inútil para si e para os outros” (1916, p. 6), pois deverá ser “educada para *ser* e não para *mostrar*” (Campos, 1916, p. 6, grifos do autor). Ao discutir as atribuições burguesas da esposa inglesa novecentista, Hobsbawm observa que ela deveria “admirar a capacidade do marido burguês e mantê-lo em paz e conforto” (1997, p. 331), sem questioná-lo, pois, “sua inferioridade em relação ao homem precisava ser demonstrada” (Hobsbawm, 1997, p. 331).

Louro atenta que, “na opinião de muitos, não havia porque *mobilizar* a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos” (2020, p. 446, grifos da autora), visto “que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios” (Louro, 2020, p. 446). Segundo este ideário social, “o trabalho intelectual não devia fatigar o sexo feminino, nem se constituir num risco a uma constituição *frágil* e *nervosa* (Almeida, 2004, p. 70, grifos da autora). A capacidade intelectual feminina era questionada abertamente e endossada pelo discurso científico da época. Um dos pioneiros da psiquiatria, o médico francês Jean-Étienne Georget o ilustra bem ao afirmar que “observamos que, nas mulheres, as faculdades afetivas predominam sobre as faculdades intelectuais” (1821, p. 221).

Para a medicina do período, a anatomia dos cérebros masculino e feminino era distinta e determinava características e aptidões específicas para cada um deles. Ao citar os estudos do célebre anatomista alemão Emil Huschke, o médico francês Pierre Briquet atenta “que a superioridade intelectual dos homens depende do desenvolvimento dos lobos anteriores do cérebro, que é mais considerável neles, enquanto a superioridade emocional das mulheres depende da dos lobos médios” (1859, p. 101). Às mulheres era atribuído uma emotividade exagerada que comprometia sua capacidade de decisão e sensatez. Em *Hygiène et médecine des deux sexes*, o também médico francês Alexis Clerc detalha o que torna as mulheres particularmente emotivas:

A força nervosa capaz de interromper as ações reflexas é, em geral, menor nas mulheres do que nos homens. Isso é o que dá às mulheres a supremacia no reino da sensibilidade física e moral; foi isso que fez as pessoas dizerem que ela tem um coração mais terno do que o dos homens (1890, p. 502).

A historiadora brasileira Maria Izilda Santos de Matos destaca que o discurso científico da “medicina justificava as funções tradicionais atribuídas aos corpos, alegando que estava iniludível e irreversivelmente enraizada na anatomia e na fisiologia masculina e feminina” (2007, p. 17). Assim, “as características sociais ideais da mulher teriam suas raízes profundas na base biológica” (Matos, 2007, p. 17), estabelecendo que “as mulheres, fisicamente débeis, encontravam-se sujeitas às limitações da menstruação e da gravidez” (Matos, 2007, p. 17). A autora observa ainda que *predestinação biológica* feminina “converte a maternidade em obrigação, a representação feminina centra-se na valorização da sensibilidade, da devoção e da submissão em detrimento das especulações intelectuais” (2007, p. 17). Em *Livro das noivas*, a escritora brasileira Júlia Lopes Almeida enumera que “ser mãe é renunciar a todos os prazeres mundanos, aos requintes do luxo e da elegância; é deixar de aparecer nos bailes em que a vigília se prolonga, o espírito se excita e o corpo se cansa no gozo das valsas” (1914, p. 172), pois aquela “criaturinha rósea, pequena, macia, que lhe suga o sangue, que lhe magoa os braços, que a enfraquece, que a enche de sustos, de trabalho e de prevenções” (Almeida, 1914, p. 172) é a mesma “que a faz abençoar a ignota Providência de a ter feito mulher para poder ser mãe!” (Almeida, 1914, p. 172).

Deste modo, a educação feminina e sua aplicação cotidiana recorrentemente se limitavam ao ambiente doméstico, religioso e à própria instrução dos filhos. Para Campos, “a melhor mestra das futuras mães será a mãe, e a melhor escola para donas de casa, a própria casa burguesa – e não o convento, nem o liceu oficial” (1916, p. 21). Costa observa que, naquela época, “a mulher intelectual dava mau exemplo às outras. Obrigava-as a ver, e quem sabe a acreditar, que podiam substituir por iniciativa própria, sem concurso dos maridos” (1999, p. 260). Em abril de 1879, o articulista Félix Ferreira do jornal carioca *A māi de familia* inicia sua coluna seriada *A educação da mulher*, lembrando as leitoras que “uma mulher realmente instruída liga-se á sociedade por suas prendas e ao marido pela applicação de sua inteligencia” (1879, p. 51), sendo que “ella reina no lar doméstico e nelle mantém a ordem, a economia e a dignidade” (Ferreira, 1879, p. 51).

Na edição seguinte do periódico, Ferreira reafirma que “ao homem cumpre o trabalho, á mulher o auxilio, á criança esse doce descuido com que se abriga sob o vigilante affecto de seus progenitores” (1879, p. 71), visto que “ignorar o mundo physico e o mundo moral é o mesmo que conservar-se estranho á todas as lições que dá a natureza inteira, onde tudo nos falla da ordem, da economia, do trabalho e da providencia” (Ferreira, 1879, p. 71). Hobsbawm atenta que “o lar era a quintessência do mundo burguês, pois nele, e apenas nele, podiam os problemas e contradições daquela sociedade serem esquecidos e artificialmente eliminados” (1997, p. 321). Conforme o autor, no aconhengo do lar “os burgueses e mais ainda a família pequeno-burguesa podiam manter a ilusão de uma alegria harmoniosa e hierárquica, cercada pelos objetos materiais que a demonstravam e faziam-na possível” (Hobsbawm, 1997, p. 321).

Na edição de agosto de 1879, *A māi de familia* publica uma adaptação – sem mencionar o tradutor – *De l'amour maternel: discours prononcé à la séance publique annuelle de la Société protectrice de l'Enfance*, do médico oitocentista francês André-Théodore Brochard. Segundo a apresentação que antecede o texto adaptado, “muitas das considerações do respeitável medico francez não tem perfeita applicação ás nossas mais de familia, que ainda não esqueceram os sagrados deveres que lhe impoz a natureza” (1879, p. 126). No entanto, “infelizmente ha muita verdade aproveitável ha muitas descripções que se referem tambem ao nosso paiz” (1879, p. 126). Uma vez que iniciava no Brasil, tal como ocorrera antes na França, os movimentos para “reivindicar os direitos da mulher com a sua emancipação e que cegamente se precipita as moças em carreiras que outrora não eram abertas senão para os homens” (Brochard, 1879, p. 126), sendo de “grande utilidade advogar a causa do amor materno” (Brochard, 1879, p. 126). Segundo Beauvoir, “é precisamente o filho que, segundo a tradição, deve assegurar à mulher uma autonomia concreta que a dispense de se dedicar a qualquer outro fim” (1967, p. 247). Conforme a autora, se a mulher “como esposa não é um indivíduo completo, ela se torna esse indivíduo como mãe: o filho é sua alegria e sua justificação. É por êle que ela acaba de se realizar sexual e socialmente” (Beauvoir, 1967, p. 247), pois a instituição do casamento revela o motivo de sua existência e atinge seu objetivo reprodutivo.

Por conseguinte, Brochard não hesita em exortar que “parece-me que deva dizer á mulher que ella não tem senão um direito, que é ao mesmo tempo o mais bello de seus

deveres, isto é, ser bôa esposa e bôa mãí” (1879, p. 126). A indignação do autor quanto ao *flagelo social* que se abateu sobre a França com a emancipação de suas conterrâneas servia de aviso aos demais países e evidencia a resistência viril dos discursos médicos e também jurídicos da época em desvincular as mulheres da maternidade e do lar.

Se o suposto instinto materno estava se perdendo, precisava ser reavivado pela educação. Em sua edição semanal de 18 de novembro de 1888, o jornal literário paulista *A família* publicou uma pequena nota assinada por Maria da Piedade Pinto a respeito da docência feminina, explicitando quais eram as expectativas da época quanto a educação formal das meninas e a exemplaridade moral da professora em seu ofício:

A professora que se presa, tem muitas vezes vertigens, só com o lembrar-se de que estão confiadas aos seus cuidados, futuras donas de casa e mães de família, pois em um paiz christão como o nosso, o cidadão educa-se na família, e nesta reina a mãe, a mulher (1888, p. 6).

Conforme as pesquisadoras brasileiras Maria Helena Câmara Bastos e Tania Elisa Morales Garcia, “ao longo do século XIX, a educação da mulher continua a ser foco de intensos debates sobre a melhor educação a ser-lhes destinada” (1999, p. 78). Contudo, “predomina uma perspectiva de âmbito privado para a educação das mulheres, ou seja, sua formação destinava-se à melhor prepará-la para as atividades domésticas ou do lar” (Bastos; Garcia, 1999, p. 78). Ferreira atenta que, “apesar de o positivismo defender o cientificismo, e este ser contrário aos dogmas religiosos, tanto o positivismo quanto o catolicismo são conservadores quanto à visão feminina” (2004, p. 208), considerando a mulher “como guardiã da moral, responsável pelo culto religioso e harmonia do lar” (Ferreira, 2004, p. 208). Como o redator de *A mãí de família*, Carlos Costa bem o expressa ao afirmar que “a mãí deverá ser sempre a primeira mestra, são os seus preceitos, os primeiros recebidos, que perdurarão sempre. Se eles são maus dificilmente desaparecem as suas consequências” (1879, p. 187). Contudo, se são bons como devem ser, “os benéficos frutos colhidos são de inestimável valor. É mister, portanto, que a mulher seja educada convenientemente quando menina, para que possa quando mãe, ser a primeira mestra de seus filhos” (Costa, 1879, p. 187).

Embora a educação feminina fosse permitida desde a chegada da família real ao Brasil e parte dos nascentes ideais republicanos, ainda gerava incômodos e controvérsias (Saffioti, 1976; Villela, 2020). Inicialmente, sobre o que era adequado que

as mulheres aprendessem (Bruschini; Amado, 1988, Louro, 2020). Depois, caso elas se dedicassem ao magistério, o quê e a quem deveriam ensinar (Almeida, 1998; Louro, 2009). Ao mesmo tempo em que era tido como *natural* que lecionassem para as crianças, outros consideravam esse justamente o problema. Conforme Louro destaca, “para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo ‘uso’ a educação das crianças” (2009, p. 450, grifos da autora).

Villela observa que “pouco a pouco, as práticas mais repressivas sobre a figura da mulher-professora vão cedendo lugar à difusão de ideias que a associam ao lar, à criança e à regeneração de uma sociedade ‘sadia’” (2000, p. 120, grifos da autora), tornando a escola uma extensão de seu lar e da própria maternidade. Para Ferreira, um “modo estereotipado de tratamento da condição da mulher articulado à profissão docente” (1998, p. 49). Conforme a autora, foi imposto que “o papel principal desempenhado por elas seria o da maternagem, que *naturalmente* lhes fornece atributos como paciência, meiguice, doçura e bondade” (Ferreira, 1998, p. 49, grifos nossos).

De acordo com a pesquisadora brasileira Marília Pinto de Carvalho, esse “modelo feminino de prática docente traz em seu bojo as referências do universo doméstico, as únicas ou, pelo menos, as mais importantes para a maioria das mulheres que se tornam professoras” (1994, p. 97). Por conseguinte, é a partir da maternagem que “elas pensam suas relações com os alunos, a partir do trabalho doméstico que encaram a escola, é tendo por base as relações familiares que se colocam no interior da instituição escolar” (Carvalho, 1994, p. 97).

Saffioti ressalta que, “em face das resistências que a sociedade ainda opunha quer à profissionalização da mulher quer à sua mera instrução, a escola normal estava destinada aos elementos do sexo feminino” (1976, p. 108), pois, “na medida em que aliava às suas funções de formação profissional e de formar boas donas-de-casa e mães” (Saffioti, 1976, p. 108). Para a autora, “desde seus inícios seria, portanto, a escola normal uma instituição de ensino predominantemente feminina” (Saffioti, 1976, p. 108). Em *A instrução e as províncias*, Primitivo Moacir enumera as prendas domésticas ofertadas às normalistas da Província do Maranhão em 1883, “na Escola normal para o sexo feminino haverá uma cadeira de costura usual, trabalhos de agulha, córte de roupa branca e bordado de lã, sêda e fróco” (1939, p. 233). A respeito dessas disciplinas destinadas exclusivamente às mulheres, Louro observa:

A economia doméstica – às vezes apresentada com outras denominações – também se tornaria parte integrante desses cursos, constituindo-se uma série de ensinamentos referentes à administração do lar. Assim, muitas aprendizagens até então restritas ao lar passariam para o ambiente da escola. Esse processo, “escolarização do doméstico”, não iria se constituir, no entanto, numa mera transposição de conhecimentos do mundo para a escola; implicaria sim uma reelaboração de tais saberes e habilidades. Na verdade, o que vai ocorrer, será um aumento de complexidade e parcelarização dos conhecimentos, apoiando-se em conceitos científicos, desdobrando-os em etapas sequenciais, dando-lhes, enfim, uma roupagem escolar e didática (2020, p. 458, grifos da autora).

No início do século XX, o curso normal havia se tornado “a escola onde os pais punham suas filhas para uma educação completa e bem orientada” (Marcílio, 2005, p. 219) e mesmo que “não se dedicassem elas ao magistério: estavam preparadas para o matrimônio também” (Marcílio, 2005, p. 219). De acordo com Villela, “em um espaço de cinco décadas, uma profissão quase que exclusivamente masculina tornar-se-ia prioritariamente feminina” (2000, p. 119). Se o magistério era tido como ideal às aspirações femininas, não era a formação esperada aos rapazes, exceto aos que “cujos haveres não lhes permitiam cursar o ginásio, [que] faziam a Escola Normal como um meio de se prepararem, culturalmente, para o ingresso na escola superior” (Marcílio, 2005, p. 219, grifos da autora).

Entre os motivos que possibilitaram o ingresso massivo das mulheres na docência, o pesquisador brasileiro Álvaro Moreira Hypolito destaca a suposta “proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as ‘habilidades’ femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças” (2020, p. 68, grifos do autor) e a “compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico, já que aquele pode ser realizado em um turno; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer essa profissão” (Hypolito 2020, p. 68, grifos do autor).

Como bem atenta Almeida, “das mulheres esperava-se a permanência no espaço doméstico, o recato, a submissão, o acatamento da maternidade como a mais elevada aspiração”. Em contrapartida, correspondia aos homens “a atuação no espaço, público, no mundo do trabalho, na política, o exercício da liberdade, inclusive sexual, a incorporação dos atributos de proteção e autoridade” (Almeida, 2004, p. 73). Assim, ao estabelecer a mulher como mais adequada à docência no ensino primário, coube a eles o

ensino técnico³⁵ e superior (Cunha, 1873). Dos professores dos segmentos mais elevados de ensino, o curso normal não era necessário. Exigiam-se apenas a formação na área que lecionavam, experiência e prestígio profissional. Ao elogiar o voluntarismo masculino em ensinar gratuitamente e a seriedade como se impunham, Ferreira demonstra que esses já preferiam fazê-lo nos cursos técnicos e para um público também masculino:

Ha cidadãos nossos, aqui no Rio de Janeiro, homens instruídos, artistas notáveis, estudantes distintos, que consagram algumas horas da noite a leccionar gratuitamente no *Lycée de Artes e Ofícios*, nas aulas da Sociedade *Auxiliadora de Industria Nacional*, no *Lycée Literário Portugueze* outras instituições semelhantes. Visitai uma dellas e ficareis encantados da boa ordem, da disciplina, que alli reina, da applicação com que centenas de filhos do povo estudam, e mais ainda, da boa vontade com que aquelles beneméritos professores, filhos tambem do povo, ensinam (1879, p. 83, grifos do autor).

Em 1904, o então secretário de Estado do Interior de São Paulo, Cardoso Almeida, relata que “quase a totalidade dos alunos normalistas pertencia às classes pobres; ambicionam o diploma, para se garantirem na luta pela vida, com o produto do trabalho letivo” (Marcílio, 2005, p. 212). Além de atrair a camada mais carente da população, o magistério também concentrava um grande contingente feminino. Paralelamente, ocorre a expansão do ensino público brasileiro e sua demanda crescente por novos professores. De acordo com Catani, a abertura sucessiva de novas escolas impôs que o professor custasse pouco e a maioria dos homens migrou para “espaços ainda não desvalorizados pelo feminino” (1997, p. 28-9). Os que permaneceram, sujeitaram-se a salários baixos e ao contínuo desprestígio. Corroborando, a também pesquisadora brasileira Cláudia Pereira Vianna afirma que a “opção do Estado pela expansão do ensino primário em meados do século XX dá-se mediante o prejuízo das condições do trabalho docente” (2001, p. 91), como a “oficialização do magistério leigo; a redução da duração do curso primário para dois anos; a facilitação dos cursos normais de formação docente” (Vianna, 2001, p. 91) e a adoção do “regime de funcionamento da escola em três ou quatro turnos; a construção de unidades escolares precárias e sem as mínimas condições para a atividade docente” (Vianna, 2001, p. 91).

³⁵ Nos anos 1990, Rosemberg observara que “as mulheres e os homens continuam seguindo carreiras escolares diferentes” (1994, p. 10). De forma constante e através dos anos, “as mulheres tendem a seguir cursos impregnados de conteúdos humanísticos e que desembocam, imediata ou posteriormente, em profissões tipicamente femininas, entre elas o magistério” (Rosemberg, 1994, p. 10). Por sua vez, “os rapazes seguem preferencialmente cursos técnicos” (Rosemberg, 1994, p. 10).

Hahner ressalta ainda que “os homens usufruíam de mais opções econômicas do que as que eram oferecidas às mulheres na mesma classe social” (2011, 468). Deste modo, “essas melhores alternativas e oportunidades masculinas provavelmente contribuíam para a redução do número de potenciais professores homens no curso primário” (Hahner, 2011, 468). Costa também menciona que “à medida que o magistério foi sendo povoado por mulheres, caracterizando-se como uma profissão feminina” (1995, p. 139), os homens se deslocaram para “os cargos hierarquicamente mais elevados e aqueles que tratavam da gestão, organização e controle da docência” (Costa, 1995, p. 139). Para a autora, “evidenciando um processo elitista e discriminatório no interior da própria atividade, perpassada pela lógica do patriarcado” (Costa, 1995, p. 140).

Almeida (1998) discorda de que a feminização/desmasculinização do magistério se deva exclusivamente à saída dos homens e a sua imediata substituição pelas mulheres. Para a autora, tal simplificação minimiza “a atuação das professoras, como sujeito histórico, com seus comportamentos de transgressão e resistência aos padrões impostos [...]”, agravando erroneamente “um complexo de ‘vitimização’ feminina que em muito tem colaborado para desmerecer a profissão e as próprias mulheres” (Almeida, 1998, p. 67, grifos da autora). Ainda segundo Almeida, a saída masculina do magistério nos Estados Unidos e na Inglaterra intensificou-se quando “as exigências para lecionar tornaram-se maiores, com o requisito de licenciaturas, certificados, diplomas e, também, quando os períodos letivos alongaram-se” (1998, p. 67). Desta forma, houve simultaneamente tanto o empenho feminino em ocupar esses cargos quanto a busca masculina por outros mais rentáveis (Almeida, 1998).

Ao analisar a docência feminina no Brasil e em seu país, a pesquisadora argentina Silvia Cristina Yannoulas admite que “é verdade que o *status* legítimo das normalistas e professoras não eliminou a discriminação sexual nas instituições de ensino e no mercado de trabalho” (1993, p. 721, tradução nossa, grifos da autora). No entanto, permitiu-lhes importantes avanços emancipatórios, “além de acessar mais e melhor os conhecimentos, as normalistas e professoras circulavam livremente pelas ruas e instituições urbanas” (Yannoulas 1993, p. 721, tradução nossa), o que era uma grande ousadia na ocasião tanto na Argentina quanto no Brasil.

A moralidade não se expressava apenas no livre transitar feminino pelas ruas e demais locais públicos, como também legislativamente. No Brasil, o inciso IV do artigo

233 da lei 3.071 de 1º de janeiro de 1916 condicionava ao marido “o direito de autorizar a profissão da mulher e a sua residência fora do teto conjugal (arts. 231, II, 242, VII, 243 a 245, II e 247, III)” (Brasil, 1916), pois esta era impedida pelo inciso VII do mesmo artigo de “exercer a profissão (art. 233, IV)” (Brasil, 1916). Para exercer qualquer atividade remunerada fora da própria casa, a mulher dependia da anuênciam expressa do cônjuge, conforme estabelecido pelo artigo 243: “autorização do marido pode ser geral ou especial, mas deve constar de instrumento público ou particular previamente autenticado” (Brasil, 1916). Esta exigência jurídica vigorou até 1962 (Brasil, 1962).

Ferreira ressalta que a mulher do início do século XX passa a ocupar diferentes postos de trabalho, “mas é no magistério primário que ela encontra uma forma de emprego que não lhe maculava a reputação” (1998, p. 50), justamente por não estar exposta “ao contato com estranhos do sexo oposto, o que facilitou o ingresso das moças da pequena burguesia na atividade docente” (Ferreira, 1998, p. 50).

Como apontamos anteriormente, a pesquisadora brasileira Fúlvia Rosemberg destaca que o magistério da década de 1990 ainda oferecia uma segurança institucional e empregatícia maior para a mulher, pois “constitui um espaço mais protegido que o mercado de trabalho ou a rua, um espaço público aceito para circulação de meninas e adolescentes porque regido por regras semelhantes às do mundo doméstico e familiar” (1994, p. 11). Não obstante, a “escola parece oferecer oportunidades de experiências sociais diversificadas para as mulheres, como por exemplo, práticas autônomas de circulação, autonomia no pensamento, educação sexual” (Rosemberg, 1994, p. 11).

Costa pondera que “as mulheres não aderiram ao magistério apenas por uma construção social que vincula intrinsecamente o educar e a vocação materna e doméstica” (1995, p. 140), mas também “porque a construção do feminino implica, também, docilidade e ausência de competitividade” (Costa, 1995, p. 140). Para a autora, as subjetividades impostas à docência feminina estabelecem que “‘o orgulho, o desejo de promoção e o amor próprio’ são defeitos que devem ser evitados pelas professoras” (Costa, 1995, p. 140, grifos da autora), uma vez que “estas características são convenientes a uma ocupação controlada pelo Estado” (Costa, 1995, p. 140).

Em suas pesquisas nos anos 1990, Rosemberg já alertava que “alguns estudos têm evidenciado uma deterioração mais intensa do salário do professor acompanhando sua feminização” (1994, p. 12) e que “quanto mais adversas forem as condições de

trabalho, maior a participação das mulheres” (Rosemberg, 1994, p. 12). Para a autora, “as desigualdades de gênero incidem hoje fortemente no sistema educacional brasileiro através da figura da professora” (1994, p. 13), destacando o desamparo das professoras leigas na zona rural do Nordeste do Brasil, que lecionavam nas próprias casas ou em salas improvisadas para turmas multisseriadas:

Na medida em que, de fato, a professora desempenha uma função que não se restringe ao ensino; na medida em que a função de socialização também participa do ensinar; e na medida em que sua formação profissional é insuficiente, a professora lança mão do repertório aprendido domesticamente e que é reforçado pelo sistema escolar que, apesar de ter se aberto às mulheres, funciona sob a ideologia tradicional, reforçando e recriando modelos dicotômicos de papéis de gênero (Rosemberg, 1994, p. 13).

Almeida (1998) reconhece que as mulheres incorporaram os atributos da feminidade impostos ao magistério, mas não foram omissas quanto as suas desigualdades. Conforme a autora, “o mito da passividade da professora, reforçado por estudos que a culpabilizam ou questionam sua prática. O magistério sempre teve um potencial como espaço de lutas e reivindicações” (Almeida, 1998, p. 209). Assim sendo, “todas as conquistas da profissão deram-se também com o curso das professoras, o que não poderia deixar de ser dado terem sido, quase sempre, a maioria (Almeida, 1998, p. 209).

Corroborando, Hypolito destaca que “a mulher se tornou participante do mundo do trabalho, especialmente na função docente, não só porque foi submetida, mas também porque construiu essa possibilidade” (2020, p. 68). Portanto, “as ações que incentivaram o processo de feminização se desenvolveram num tecido social favorável, com características culturais adequadas” (Hypolito, 2020, p. 68) e, conforme o autor, “sob certos aspectos, interessantes para as mulheres” (Hypolito, 2020, p. 68).

Segundo as pesquisadoras brasileiras Angelita Alice Jaeger e Karine Jacques, a “construção social e cultural da docência como uma profissão afeita às mulheres produziu e foi produzida em meio às representações que generificaram e generificam a profissão com atributos que constituem a feminilidade referente” (2017, p. 565), os quais “agenciam o afeto, o cuidado, o carinho, a sensibilidade e o amor maternal como requisitos naturalizados e colados à docência na Educação Infantil” (Jaeger; Jacques, 2017, p. 565) e que também se fazem rotineiramente presentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, persistindo em demarcá-los como femininos. Para Baroli, a associação persistente entre o feminino e a domesticidade continua “interpelando

mulheres e homens a assumir papéis e estabelecer relações de formas distintas” (2015, p. 92).

De acordo com Rabelo, quando o homem atua em profissões “predominantemente de mulheres, apesar das representações que sobre ele recaem, ele não abandona sua masculinidade (seja ela hegemônica, cúmplice, marginalizada, pró-feminista etc.)” (2013, p. 913). Tampouco, ele “perde seu interesse em sustentar os privilégios masculinos na sociedade (ao contrário, aproveita as vantagens de ser do sexo dominante)” (Rabelo, 2013, p. 913). Assim, mesmo que sofram preconceitos velados ou explícitos, “os homens não perdem a masculinidade nessas ocupações, muitas vezes despistando as representações populares (por exemplo, mostrando que não são homossexuais, nem pedófilos, nem sem jeito para a docência)” (Rabelo, 2013, p. 913), bem como reafirmando essas representações.

Ao refletir sobre minha docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebo que a exerço em condições salariais melhores do que quando fui aluno de um professor-homem nos anos 1980 e também de quando cursei o magistério no início da década seguinte. Certamente, ter um salário melhor justificava mais facilmente – sobretudo, para mim mesmo – minha atuação docente em um segmento ainda tipificado como feminino. Parecia-me um argumento irrefutável para estar em um lugar e exercer uma docência que fui condicionado a não reconhecer como adequadas para mim. Ao abordar a feminidade tida como inerente à Educação Infantil, Jaeger e Jacques apontam que “os homens não são bem-vindos, visto que a masculinidade referente aciona qualidades como força, virilidade, agressividade e insensibilidade, as quais emergem em oposição àquilo que Educação Infantil privilegia” (2017, p. 565).

Se é inferido ao professor-homem uma inabilidade *natural* para a docência de crianças, acredito que seja mais fácil e compreensível para nós mesmos justificar nossa escolha – e os dissabores decorrentes dela – pelo retorno financeiro. Por puro antagonismo, deduzia que a identificação com o trabalho era mais determinante para a mulher do que para o homem. Cotidianamente, observa minhas colegas de trabalho insistirem umas com as outras que “precisava gostar de criança para ser professora delas”. Apenas uma única vez esta mesma recomendação me foi dirigida e não reagi bem. Na época, disse que “quem gosta de criança é sorveteiro, que vai longe atrás delas”. Até hoje, sou lembrado por essa fala. Mesmo depois de tantos anos, todos parecem achá-la ainda muito divertida. Certamente, não a é.

Ao dizê-la, quis me eximir de qualquer vínculo próximo com meus alunos na época e também evidenciar a virilidade da minha condição masculina e o quanto essa precisava distanciar-se do que reconhecia como feminino. Para mim, não importava que eu fizesse um trabalho tido como próprio das mulheres desde que fosse financeiramente compensador e que pudesse distingui-lo do delas. Manter-me distante dos meus alunos pareceu-me a prerrogativa inicial, reforçada pela severidade, rigor e principalmente por uma docência que priorizava o conteúdo, articulado com uma racionalidade que pretendia se descolar de qualquer dimensão afetiva. Para mim e para a direção escolar na época que assumi o concurso público para professor, havia uma ludicidade excessiva nos anos iniciais que comprometia o ensino formal deles e nosso desempenho nas avaliações externas.

Embora eu não admitisse – ou não pudesse fazê-lo, naquele momento – estava muito inseguro quanto a minha docência nos anos iniciais. Então, recorria aos papéis socialmente construídos para homens e mulheres para me impor como professor-homem. Como debatemos ao longo desta tese, os discursos viris estabelecem o masculino e o feminino por oposição. Se a professora pode e deve ser maternal com seus alunos pequenos, o mesmo não é recomendável ao professor-homem. Como tantos homens da minha geração, nunca questionei a razão por ser desta forma. Simplesmente, parecia-me que devia ser assim e eu não me opunha.

Rotineiramente, presencio que as queixas dos pais quanto às professoras de seus filhos quase sempre se referem ao fato de elas não serem amorosas e compreensivas como se espera que uma mulher seja. Por sua vez, a falta de rigor ou complacência do professor-homem costuma ser malvista e criticada. Raramente, noto reclamações específicas quanto ao nosso fazer pedagógico, tais como *não ensina direito, escreve errado na lousa, não corrige as atividades dadas ou mesmo errou na contagem de pontos da prova*.

Certamente, uma fala ríspida minha com um aluno não é interpretada como a das minhas colegas. Não me recordo de ter sido censurado por ser rigoroso em demasia, mas as professoras da minha escola frequentemente o são. Por outro lado, percebo que o lúdico das aulas delas ainda é visto com desconfiança, pois os cadernos dos alunos não voltam para casa com as páginas preenchidas como se espera. Salvo raras exceções, sempre uso a lousa e o caderno dos meus alunos trazem este registro diariamente. Embora não tenha me atentado a isso antes, percebo que o escrever constante dos alunos

nos cadernos proporcionam aos pais a segurança que seus filhos estão sendo ensinados e aprendendo.

Como o êxito do professor parece ser compreendido frequente e majoritariamente pela falta de reclamações dos pais, minha docência pode ser considerada como bem-sucedida. Para mim, isso é expresso quando os pais pedem nomeadamente à direção escolar ou na confirmação da matrícula para os filhos estudarem comigo. Para a gestão, infiro que, se não há queixas, o professor deve ser bom. Pelos menos, não é tido como problemático. Ao refletir sobre a aceitação do meu trabalho pela comunidade escolar, acredito que decorra do meu empenho em corresponder ao papel tipificado como masculino e também ao modelo tradicional de escola que ainda represento, embora já consegui questioná-lo e repensá-lo na minha docência. Percebo que até o simples fato de traçar linhas na lousa³⁶ simulando às dos cadernos – prática que meus colegas há muito abandonaram – é reconfortante aos pais por remeter à época que eles próprios estudavam.

Em sua pesquisa com os professores-homens das escolas rurais multisseriadas do interior do Piauí, Ferreira destaca que estes reproduziam “comportamentos e atitudes associados a um modelo de masculinidade tradicional e heterossexual, mantendo inalterados os significados do ensino infantil” (2008, p. 32) e reforçando “as diferenças de gênero entre a prática do professor e a prática da professora” (Ferreira, 2008, p. 33). Para os professores pesquisados, “os atributos que são associados às mulheres como carinhosas, meigas, afetivas e atitudes como chegar perto, abraçar, beijar, não são por eles incorporados” (Ferreira, 2008, p. 33).

De acordo com Jaeger e Jacques, “as diferentes instâncias sociais, entre elas a Escola, produzem um conjunto de símbolos e significados que marcam de modo diferenciado os corpos de homens e mulheres” (2017, p. 547), bem como “suas aparências, seus modos de ser e se comportar, resultando em noções estereotipadas acerca do que é e pode ser um homem ou uma mulher” (Jaeger; Jacques, 2017, p. 547). Em sua pesquisa de doutorado, Rabelo atenta “que os professores também têm preconceitos e muitas vezes não mudam as hierarquias baseadas em gênero” (2008, p. 486. Pelo contrário, robustecem “a masculinidade hegemônica, até mesmo como forma

³⁶ Conforme Larrosa, “o quadro-negro é o foco de atenção dos alunos, já que nele não se escreve qualquer coisa, mas apenas se registra o que é importante enfatizar e lembrar” (2018, p. 31). Portanto, também é o foco de atenção dos pais quando adentram na sala de seus filhos. Como bem observa o autor, o quadro-negro “ainda continua sendo a voz do professor na sala de aula” (Larrosa, 2018, p. 31).

de fugir das discriminações” (2008, p. 486). Assim, a autora questiona: “será que ganhamos algo com a existência/ingresso de homens no magistério primário?” (Rabelo, 2008, p. 486). Acredito que sim e a própria autora também. Contudo, não são ganhos tão incisivos quanto o esperado.

Mais otimistas, Jaeger e Jacques destacam que os professores-homens que lecionam para crianças “produzem rupturas e abrem brechas para que outras representações de masculinidade sejam acionadas e desacomodem as percepções da comunidade escolar acerca do tema” (2017, p. 565). Para as autoras, a presença deles “afirma e reafirma que as masculinidades são plurais e misturadas, constituídas em meio às necessidades, aos desafios e às condições de possibilidade que a docência corteja, recruta e produz” (Jaeger; Jacques, 2017, p. 547).

Minha hesitação em me identificar com a docência dos anos iniciais e a justificativa constante de estar neles pelo retorno financeiro são comuns aos professores-homens participantes das pesquisas analisadas em nosso Estado do Conhecimento e retomadas ao longo desta tese. Mesmo com as variantes geográficas, culturais e mesmo geracionais que nos particulariza, utilizamos o mesmo argumento para estarmos onde estamos e lecionar para quem lecionamos. A partir do meu caso, ouso inferir que, se as condições salariais atuais mudassem drasticamente, tanto eu quanto os professores que li os depoimentos continuariam lecionando para crianças. Afinal, como bem nos lembra Rabelo, “os homens também gostam de crianças e querem lidar com elas no seu exercício profissional” (2010, p. 169).

Se há uma identificação evidente do professor-homem em atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamente, por que não a admitimos? Nas pesquisas elencadas em nosso Estado do Conhecimento e no meu caso, é explícito que a educação das crianças ainda é tida como uma prática *naturalmente* feminina e similar ao exercício da maternidade. Observa-se também que o homem pode realizá-la tão bem quanto uma mulher, embora isso não seja o esperado. Tanto para os homens que se dispõem a lecionar para crianças menores quanto para a comunidade escolar, na qual estão inseridos. É uma quebra de expectativa constante e que parece ser mais bem assimilada quando vista de uma perspectiva parental, revestindo o profissional masculino como uma figura paterna.

Portanto, observamos que tal como Kergomard (1886) propunha que meninos e meninas estudassem juntos na França oitocentista para simular a convivência doméstica entre irmãos, a presença de um homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental só não

parecerá tão dissonante – e temida – se acoplada à figura paternal. No meu caso, foi um processo lento e muito hesitante. Ao mesmo tempo em que eu chamava meus alunos frequente e espontaneamente de filhos, sentia-me incomodado quando um deles me chamava de pai ou tio por desatenção ou mesmo por evidente afeto. Para mim, *filho* era uma designação genérica e já banalizada pelo uso enquanto *pai* era muito específico e tio, associado a pessoas mais velhas.

Enquanto professor, eu não conseguia – tampouco, estava disposto a – compreender minha resistência em ser chamado de tio ou de pai pelos meus alunos. Contudo, a pesquisa autobiográfica resgatou memórias antigas de quando eu era estudante do magistério em Bataguassu (MS). Lembrei-me que nos era recomendado – sobretudo, nos estágios – a não aceitar que os alunos nos chamassem por designações parentais. Para nossos professores da época, tal conduta dos alunos e de nós em permiti-la era depreciativa à profissão docente. Em 1997, Freire publica *Professora sim, tia não* e elucida a importância de não permitir esta vinculação *naturalizada* no ambiente escolar:

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão. Se pode ser *tio* ou *tia* geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos (1997, p. 9, grifos do autor).

Para Freire, “recusar a identificação da figura do professor com a da tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valoração à lei” (1997, p. 9). De acordo com o autor, significa “retirar algo fundamental ao *professor*: sua responsabilidade profissional de que faz parte à exigência política por sua formação permanente” (1997, p. 9, grifos do autor).

Conforme Alves e Louzada, o livro de Freire “fizera furor entre tantos docentes, devido as tantas temáticas importantes que discutia” (2017, p. 118) e que recebera seu sugestivo “título de uma polêmica da área no momento: aumentava o número de estudantes, em especial de escolas públicas, que chamava suas professoras e seus professores de ‘tia’ e ‘tio’” (Alves; Louzada, 2017, p. 118, grifos das autoras). De acordo com as autoras, “a ideia de que chamar de ‘tia’ ou ‘tio’ era reforçar o desprestígio dos docentes que estava sendo acelerado, a ideia foi assumida por todos,

inclusive por nosso pedagogo maior” (Alves; Louzada, 2017, p. 118, grifos das autoras), referindo-se a Freire.

Possivelmente, meus professores do magistério também consideravam que o docente deveria ser chamado por professor e não por tio ou alcunhas similares. No entanto, chamou-me a atenção que a primeira edição *Professora sim, tia não* foi posterior à conclusão do meu curso de magistério. Salvo engano, nunca tive contato direto com a obra freiriana na minha formação docente. Infiro que o posicionamento dos meus antigos professores possa ter decorrido de publicações anteriores como *Professora primária: mestra ou tia*, de Maria Eliana Novaes, citada por Freire como um estudo precedente ao seu.

Não sei precisar quando minha relutância abrandou e me permitiu maior proximidade com meus alunos. Por muito tempo, acreditei que havia sido vencido pela insistência das crianças e pela configuração parental que o ambiente escolar ainda é compreendido. Contudo, as reflexões desencadeadas por esta tese evidenciaram que eu estava simplificando minha trajetória no magistério. Se eu não me identificasse realmente com a docência para crianças, não teria feito qualquer esforço para me aproximar delas, compreendê-las ou mesmo me adequar às especificidades e demandas da minha comunidade escolar. Com muitos professores-homens fizeram antes de mim e ainda fazem, eu poderia ter desistido da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e migrado para a coordenação pedagógica ou para outras funções no funcionalismo público municipal.

Há alguns anos, não me incomodo de ser chamado de pai, tio ou mesmo de avô pelos meus alunos. Embora não seja pai, penso que há uma paternidade latente na minha docência, talvez como um tio e um avô possam exercê-la. Não a considero nociva a minha prática diária. Como mencionado no item 1.1 desta tese, concordo com Alves e Louzada (2017) e não vejo como demérito profissional receber um tratamento parental dos meus alunos. Ao ressignificar a crítica formulada por Freire, as autoras demonstram que essas designações não sabotam o processo de luta dos professores por melhores condições de vida ou reitera um vínculo familiar postiço destes em relação aos alunos (Alves; Louzada, 2017).

Compreendo que esta não é a única forma possível de relacionamento e que talvez nem seja a mais adequada. Entretanto, não sei como poderia fazê-la diferente. Para Alves e Louzada, as crianças não chamam seus docentes de tio e tia por não os

dissociar dos membros de suas famílias. De acordo com as autoras, para as crianças e adolescentes “o nome ‘tia’ e ‘tio’ é dado aquela/e que tem grande importância social: é ‘tia’ a melhor cozinheira da comunidade; é ‘tio’ o melhor sambista local [...]” (Alves; Louzada, 2017, p.121). Com base nisso, reitero que impedir meus alunos de me tratarem por tio ou mesmo por pai romperia com a aproximação que tanto nos esforçamos para estabelecer. Julgo que a mesma é imprescindível ao processo educativo e não somente ao dos anos iniciais, como enfatizado por Alves e Louzada (2017).

Ao finalizarmos este item, recapitulamos que a instrução feminina no Brasil se estabeleceu e se manteve por muito tempo condicionada a sua utilidade no âmbito doméstico, aprimorando suas habilidades *naturais* de esposa e mãe (Bastos; Garcia, 1999). Se o magistério foi uma prerrogativa masculina por mais de três séculos, deixou-o de ser em poucas décadas pelas inúmeras transformações no mundo do trabalho (Villela, 2000). Além disso, a criação das Escolas Normais e a admissão das mulheres nelas foram imprescindíveis para essa mudança. Inicialmente, a docência feminina foi vista com reservas, combatida e até mesmo ridicularizada (Almeida, 1998; Louro, 2009). Por fim, admitida e incentivada como uma extensão da maternidade já exercida pelas professoras casadas e um aprendizado para as que fossem solteiras. Certamente, a docência para crianças não é mais compreendida – explícita e unicamente – como uma atividade maternal e própria das mulheres. Contudo, ainda é recorrente associá-la à familiaridade do ambiente doméstico das crianças.

Ao mesmo tempo em que comprehendo que essa associação é indevida e que minimiza a formação, capacidade de luta e de reflexão laboral dos professores, sinto que é necessária ao acolhimento das crianças. Na maioria das vezes, a escola é o primeiro contato formal e prolongado que elas têm com um espaço que não é o de suas casas. Todo início de ano, as crianças menores choram quando seus pais as deixam nas salas de aula. As maiores sentem falta de seus antigos professores e os procuram pelos corredores. Nós também sentimos falta deles e procuramos saber para quais turmas foram ou se mudaram de escola.

Na primeira semana de aula, o choro é recorrente – por vezes, coletivo – na sala dos alunos menores e não é raro as professoras colocarem no colo as crianças mais assustadas para tranquilizá-las. Nas semanas seguintes, o choro se torna tão esporádico que nos assustamos quando o ouvimos. Dentro do amplo espectro de aprendizagens que lecionar para crianças me proporcionou, destaco que um dos mais importantes é que a

criança aprende melhor quando se sente acolhida/reconhecida/estimada e compreendida no espaço escolar. Da mesma forma, a indisciplina e os atritos são menos frequentes e de resolução mais rápida e produzem um efeito educativo que se amplia para outros espaços e tempos escolares. Talvez, isso remeta ao lar e nos tornamos parentes postiços por afinidade. Contudo, tal associação não desmerece nossa docência e a reveste de uma afetividade espontânea e única.

3.3 – O MAGISTÉRIO DE TODOS

Necesse est multos timeat quem multi timent.

(*Quem é temido por muitos, deve temer muitos* – provérbio latino)

No início dos anos 1980, o jornalista e escritor norte-americano Gay Talese publica seu livro-reportagem³⁷ *Thy Neighbor's Wife*. No prefácio da edição brasileira, o autor explica que sua obra “investiga a vida privada de muitos americanos comuns na era anterior à aids, examinando, em particular, os anos de liberação das décadas de 1960 e 1970” (Talese, 2018, p. 7). Em entrevista à *Playboy* americana, Talese detalha o processo de escrita adotado: “Queria *relatar* – não inventar e criar como um romancista. O quarto tem sido tradicionalmente algo fora do alcance do repórter sério” (1980, p. 26, grifos do autor), acrescentando que seu livro “usa nome reais. Os fatos e até aos detalhes sexuais são reais, foram descritos a mim pelos participantes” (Talese, 1980, p. 26).

Ao lado dos também jornalistas e escritores norte-americanos Truman Capote e de Tom Wolfe, Talese foi um dos expoentes do *New Journalism*. Segundo o pesquisador norte-americano James Emmett Murphy, “como um gênero literário, o *new journalism* tem certas características técnicas” (1974, p. 16, grifos do autor, tradução nossa), sendo “uma forma de reportagem artística, criativa, literária, com três características básicas: técnicas literárias dramáticas; relato veemente e de subjetividade geralmente reconhecida” (1974, p. 16 tradução nossa). Um jornalismo mais próximo da literatura do que o dos periódicos diários, como o teórico norte-americano Robert

³⁷ Conforme o teórico brasileiro Edvaldo Pereira Lima, “o livro-reportagem é um produto cultural contemporâneo bastante peculiar. De um lado, amplia o trabalho da imprensa cotidiana, como que concedendo uma espécie de sobrevida” (2009, p.7). Por outro, prossegue o autor, “penetra em campos desprezados ou superficialmente tratados pelos veículos jornalísticos periódicos, recuperando para o leitor a gratificante viagem pelo conhecimento da contemporaneidade” (Lima, 2009, p.7).

Boynton delineia: “o *new journalism* usa o diálogo completo, em vez dos trechos citados no jornalismo diário; procede a cena por cena, tanto quanto em um filme” (2005, p 16, grifos do autor, tradução nossa), incorporando distintos pontos de vista, em vez de “contar uma história apenas sob a perspectiva do narrador; e presta muita atenção aos detalhes como a aparência e o comportamento de seus personagens” (Boynton, 2005, p 16, tradução nossa).

Traduzido para o português como *A mulher do próximo*, o livro-reportagem de Talese inicia com o relato da educação sexual de um jovem norte-americano chamado Harold Rubin com suas revistas para adultos – em inglês, conhecidas como *top-shelf* – no final dos anos 1950. O autor descreve o fascínio do rapaz de 17 anos ao folhear uma dessas revistas em uma banca e deparar-se com a foto da modelo norte-americana Diane Webber “nua, deitada de bruços na areia do deserto, com as pernas abertas, os cabelos esvoaçando ao vento e a cabeça inclinada para trás com os olhos fechados” (Talese, 2018, p. 10). O autor pormenoriza o êxtase e as fantasias que a foto da modelo provoca em Rubin: “segurando a revista com a mão direita e, com os olhos semicerrados, esfregou suavemente a mão esquerda na frente das calças, tocando de leves os genitais. A resposta foi imediata” (Talese, 2018, p. 18).

Para o escritor italiano Francesco Alberoni, “o erotismo masculino é ativado pela forma do corpo, pela beleza física, pelo fascínio, pela capacidade de sedução” (1986, p. 26). Corroborando, Kimmel acrescenta que “as fantasias dos homens são representações idealizadas dos roteiros sexuais masculinos: centrados na genitália, no orgasmo e explícitos” (2005, p. 7, tradução nossa), caracterizadas também pela previsibilidade de saber “exatamente quem faz o quê a quem e em uma ordem precisa” (Kimmel, 2005, p. 7, tradução nossa).

Ao mesmo tempo em que Rubin era um jovem real dos anos 1950, também representava uma geração masculina que era educada sexualmente por publicações fotográficas – abertamente pornográficas ou não, como as de nudismo – hostilizadas pelos pais e autoridades da época. A repressão pública ao que era considerado imoral conseguia proibir a exibição de filmes e a circulação de revistas em várias localidades dos Estados Unidos, como Rubin enumera: “um filme de Brigitte Bardot fora proibido em Los Angeles” (Talese, 2018, p. 19) e, para sua maior preocupação, “Arthur Summerfiel, diretor-geral dos Correios de Eisenhower, estava decidido a proibir a postagem e a entrega de literatura e revistas de sexo” (Talese, 2018, p.19).

Na casa de Rubin, a repressão também se manifestava. Por meio de um silêncio ostensivo, “jamais ouvira seus pais expressarem um pensamento relacionado a sexo, jamais vira algum dos dois nus, jamais escutara a cama deles ranger a noite” (Talese, 2018, p. 20). Se o silêncio naquela casa gritava, os gritos se silenciavam sem conclusão. Ao flagrar as revistas de adultos na cama de Rubin, o pai dele indaga: “O que é essa porcaria toda?” (Talese, 2018, p. 19). O rapaz responde: “São minhas revistas” (Talese, 2018, p. 19). Ao receber a ordem paterna para se livrar delas, o filho se rebela: “são *minhas!*”, gritara Harold inesperadamente” (Talese, 2018, p. 19, grifos do autor). Perplexo, o pai “lançara-lhe um olhar de curiosidade, depois começara a balançar a cabeça devagar, desgostoso, e saíra do quarto. Não se falaram durante semanas desse incidente” (Talese, 2018, p. 19).

No terceiro item do capítulo anterior, explicitamos o discurso viril no cientificismo moderno e contemporâneo e como a sexualidade heterossexual torna-se norma, patologizando as demais e enrijecendo os papéis sociais tipificados como masculinos e femininos. Para Foucault, “a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos” (1999, p. 100) e a “intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder” (Foucault, 1999, p. 100). Em consonância com a perspectiva foucaultina, a pesquisadora norte-americana Linda Williams destaca que “os discursos médicos, psicológicos, jurídicos e pornográficos sobre a sexualidade têm funcionado como pontos de transferência de conhecimento, poder e prazer” (1989, p. 35, tradução nossa), atuando como “lugares onde as sexualidades poderiam ser especificadas e solidificadas” (Williams, 1989, p. 35, tradução nossa).

Em articulação com a sexualidade, a norma heterossexual modula como homens e mulheres devem se comportar, como seus corpos precisam se apresentar e como as relações interpessoais se estabelecem. Ao eleger o corpo feminino como apto ao cuidado das crianças, o masculino não parece apenas inadequado como potencialmente perigoso. Neste item, trataremos do corpo masculino – e de como este fora constituído discursivamente a partir do século XIX – e as suspeitas e temores que causa ao adentrar no ambiente escolar como professor de crianças.

Para Costa, “quando observamos a definição médica da ‘natureza’ do homem, a construção do modelo ‘machista’ da conduta masculina salta aos olhos” (1999, p. 251, grifos do autor). Primeiramente, este modelo foi forjado pelas “características ‘naturais’ que a higiene atribuiu ao homem. Ser homem, segundo os médicos, importava mais ser sensual e menos amoroso” (Costa, 1999, p. 251, grifos do autor). Em segundo lugar, pelo modo como ele foi “induzido a crer que para sobreviver socialmente, além de trabalhar, nada mais tinha a fazer senão cuidar do corpo e do sexo” (Costa, 1999, p. 251), pois “bem comportado física e sexualmente, teria todas as dificuldades morais, sociais, políticas e familiares resolvidas” (Costa, 1999, p. 251). Este *bom* comportamento – heterossexual e monogâmico – deveria ser aprendido nos manuais e almanaques médicos para leigos, relativamente acessíveis no Brasil do início do século XX (Costa, 1999). Contudo, tais publicações e sua reprodução seriada nos periódicos da época não tinham apelo erótico – fosse imagético ou narrativo – e a pornografia impressa já era bastante popular entre os homens e se estabelecia como sua principal referência sexual (El Far, 2004).

Alberoni ressalta que “a pornografia é uma manifestação típica do erotismo masculino” (1986, p. 12). O autor cita que, “antes da legitimação da pornografia, havia fotos e desenhos que os homens passavam de mão em mão, secretamente” (Alberoni, 1986, p. 2), mencionando o antigo hábito que os barbeiros tinham “de presentear os clientes com pequenos calendários perfumados, com figuras de mulheres em roupas sumárias” (Alberoni, 1986, p. 2). O teórico francês Dominique Maingueneau observa que “a pornografia é tida na conta daquela que remete o homem àquilo que ele tem de mais evidente e de mais elementar” (2010, p. 10), assumindo um “caráter eminentemente pejorativo do adjetivo ‘pornográfico’, cuja utilização basta para desqualificar tudo aquilo a que ela esteja associada” (Maingueneau, 2010, p. 10, grifos do autor). Apesar disso, Kimmel acrescenta que a pornografia é “uma das principais fontes de informação sexual que os jovens do sexo masculino têm sobre sexualidade” (2005, p. 70, tradução nossa), constituindo-se, “portanto, um mecanismo central pelo qual nossa sexualidade foi construída” (Kimmel, 2005, p. 70, tradução nossa).

Considerando que a pornografia corresponde a maior parte da educação sexual masculina (Kimmel, 2005; Alberoni, 1986), a preocupação do pai de Rubin com as revistas pornográficas do filho era recorrente a muitos lares e também fora no meu. Ao mesmo tempo em que era aconselhável que os jovens as folheassem para reforçar os

padrões heteronormativos, também havia o risco de degenerá-los e de afastá-los do modelo familiar burguês. Não sei exatamente como, mas um dos amigos do meu pai me *presenteou* com uma de suas revistas *Playboy*. Lembro-me que a modelo brasileira Erica Moro estava na capa e fora a primeira imagem de uma mulher nua que vi. Na época, eu estava prestes a completar 15 anos e não precisei escondê-la dos meus pais. Se esta revista os desagradou, nem um deles transpareceu tal incômodo. Penso que a compreenderam como integrante do meu desenvolvimento masculino e do meu aprendizado sexual. Infiro que as chamadas *revista de mulher pelada* também eram toleradas na casa dos meus amigos de escola como algo inevitável – por vezes, recomendável – à sexualidade heteronormativa masculina.

O aprendizado viril da sexualidade implica em tornar *meninos em homens*, reforçando os padrões misóginos e homofóbicos da heteronormatividade. Entretanto, Welzer-Lang observa que este afastamento compulsório do feminino e o incentivo à *camaradagem* masculina juvenil com suas “competições de *pintos*, maratonas de *punhetas* (masturação), brincar de quem *mija* (urina) o mais longe, excitações sexuais coletivas a partir de pornografia olhada em grupo” (2001, p. 462, grifos do autor) proporcionam e também impõem situações homoeróticas de prazer e violência tidas como inerentes à formação sexual masculina. Para vivenciá-las, os garotos se valem de “estratégias e perguntas (o tamanho do pênis, as capacidades sexuais) legadas pelas gerações precedentes” (Welzer-Lang, 2001, p. 462), aprendendo e reproduzindo os “mesmos modelos sexuais, tanto pela forma de aproximação quanto pela forma de expressão do desejo” (Welzer-Lang, 2001, p. 462).

Heilborn atenta que as concepções sexuais – chamadas de *roteiros* pela autora – são “especialmente relevantes na fase em que a sexualidade se torna uma questão muito importante: na adolescência/juventude, quando se dá o início da vida sexual com parceiro, e, a seguir, na passagem à vida adulta” (2006, p. 46). Para a autora, uma “determinada concepção de sexualidade está em jogo quando da entrada na vida sexual, intimamente vinculada com o uso social do corpo, sendo este modelado pelas normas culturais” (Heilborn, 2006, p. 46).

A insistência como a pornografia repete continuamente as mesmas situações e posições sexuais reitera os padrões heteronormativos de potência masculina e passividade feminina (Kimmel, 2005). Giddens destaca que a pornografia heterossexual “exibe uma preocupação obsessiva com cenas e posições padronizadas em que a

cumplicidade das mulheres, substancialmente dissolvida no mundo social atual, é reiterada de modo explícito” (1993, p. 134). O autor também ressalta que as imagens das “mulheres em revistas pornográficas leves – generalizadas por sua inserção em propagandas ortodoxas, histórias não sexuais e outros itens – são objetos de desejo, mas nunca de amor” (Giddens, 1993, p. 134), avigorando que a sensualidade feminina explícita é adequada às relações episódicas, mas não às estáveis como namoro e casamento.

A pesquisadora brasileira Jane Felipe atenta ainda para o processo de *pedofiliação* recorrente nas revistas masculinas ao vincular jovens modelos femininas em situações eróticas com “elementos do mundo infantil, como bichinhos de pelúcia, roupas de colegial, etc” (2006, p. 220). Conforme a autora, “a própria aparência das modelos (mesmo sendo maiores de idade), remete-nos às feições de meninas pré-adolescentes, associada a essa mistura de ingenuidade e sedução” (Felipe, 2006, p. 220). Nas décadas de 1970 e 1980, era comum que as publicações dirigidas aos homens trouxessem em suas chamadas de capas o termo *ninfeta* em referência às modelos mais jovens. No Brasil, a mais famosa delas era a modelo Luciana Vendradimi. Ex-assistente de palco de um programa infantil, ela foi emancipada para posar nua ainda menor de idade.

Para Alberoni, o erotismo masculino – predominantemente pornográfico – se apresenta em oposição ao feminino e essa distinção obrigatória era inequívoca nas antigas bancas de jornal. Nelas, as publicações destinadas aos homens eram expostas nas prateleiras conforme sua presumida obscenidade, ficando nas mais ocultas a “pornografia *hard-core*. Ao lado, um pouco mais visíveis, os livros pornográficos da Olympia Press. Ainda mais à vista, as revistas eróticas como *Playboy* e *Penthouse*. É o canto dedicado ao erotismo masculino” (Alberoni, 1986, p. 2, grifos do autor). Moralmente ofensivas ao público feminino, as revistas masculinas configuraram-se como àquelas que “as mulheres não compram, não olham e com relação às quais experimentam um certo sentimento de desconforto, desprezo e até de irritação” (Alberoni, 1986, p. 2).

Se as revistas masculinas emergiam dos recantos mais obscuros das bancas de jornal conforme o teor de sua estipulada obscenidade, no outro extremo se encontravam “as publicações compradas e lidas exclusivamente por mulheres” (Alberoni, 1986, p. 2), apresentando-se como “a literatura água-com-açúcar, os romances da editora Harlequin

[...] as revistas que trazem o ‘Correio sentimental’, as histórias amorosas dos artistas, seções de moda, de beleza, de ginástica” (Alberoni, 1986, p. 2, grifos do autor).

Diferentemente da compra e da leitura reservada – por vezes, clandestina – das publicações masculinas, a pesquisadora brasileira Carmen Rosa Caldas-Coulthard atenta que “as revistas femininas são apreciadas diariamente por milhares de pessoas que as leem com entusiasmo em espaços privados ou públicos” (1996, p. 251, tradução nossa). Os lugares mencionados como públicos pela autora são os salões de belezas e as salas de espera de consultórios médicos e odontológicos, que remetem à vaidade e ao cuidado da mulher consigo mesma e com sua família. Assim, poderíamos dizer que tais ambientes podem ser compreendidos como prolongamentos do lar e das atribuições domésticas e maternais que lhes são impostas. Por conseguinte, as revistas femininas estariam disponíveis nesses locais em conformidade com as subjetivações que são inferidas às mulheres. Mesmo quando estimulavam a inserção feminina no mercado de trabalho, os editoriais dessas publicações também alertavam suas leitoras para não negligenciar a casa, filhos e marido. No caso das solteiras, o alerta era para se manterem interessantes e convidativas aos homens (Caldas-Coulthard, 1996).

Segundo a também pesquisadora brasileira Maria Lygia Quartim de Moraes, os discursos das revistas femininas são “principalmente de evasão e sonho, através dos contos de amor, do correio sentimental, do horóscopo, etc” (2017, p. 169); depois, “versando sobre ‘serviços’ – casa/cozinha/moda – com um maior ou menor propósito de incentivo ao consumo” (Moraes, 2017, p. 169, grifos da autora), finalizando com os de “cunho informativo com regras sobre a vida sexual, educação dos filhos e outras atribuições ‘próprias’ à mulher” (Moraes, 2017, p. 169, grifos da autora). Corroborando, Caldas-Coulthard pontua que “o conceito de feminilidade oferecido está condicionado aos ideais familiares de afeto, lealdade, obrigação e produção doméstica” (1996, p. 253, tradução nossa).

Ao analisarmos as leituras comerciais especificamente destinadas aos homens e às mulheres, percebe-se que reforçam os papéis sociais convencionalmente estabelecidos para ambos, sublimando a sexualidade feminina e reforçando a performance masculina. De acordo com a pesquisadora brasileira Maria da Conceição Fonseca Silva, “os discursos que circulam nas revistas sobre sexualidade são efeitos da rede interdiscursiva ou heterogênea de poderes que produzem saberes sobre o sexo” (2003, 31) e atualizam “a obrigação de o indivíduo fazer a confissão (completa e

detalhada) da verdade sobre si ou seja das práticas através das quais se constitui como sujeito de desejo” (2003, 32). Tanto nas revistas femininas quanto nas masculinas, as seções de cartas eram muito populares por permitir aos leitores expressarem suas opiniões, dúvidas e experiências quanto aos editoriais da edição anterior. Neste espaço intimista e público, os redatores agradeciam os elogios, sugestões, rebatiam eventuais críticas e orientavam sobre a intimidade afetiva e sexual de quem os escrevia, robustecendo estereótipos e a dicotomia entre a sexualidade masculina e a feminina.

No início do século XX, o médico e psicólogo britânico Henry Havelock Ellis já alertava que a distinção moral atribuída aos sexos fazia que o homem considerasse “a si mesmo como um animal sexual, e a mulher como o objeto passivo de seu amor amoroso ou a vítima indefesa de sua luxúria degradante” (1922, p. 55, tradução nossa) e “em ambos os casos como um ser que, ao contrário do homem, possuía uma ‘pureza’ inocente por natureza” (Ellis, 1922, p. 56, grifos do autor, tradução nossa). A antropóloga brasileira Lia Zanotta Machado observa que, “no campo do imaginário da sexualidade ocidental, o homem que se apodera e tem a iniciativa” (2001, p. 9), enquanto “a mulher una e indiferenciada que se esquia para seduzir e seduz para se esquivar” (Machado, 2001, p. 9). Assim, “o erotismo ocidental constrói a passividade feminina e a agressividade masculina, e faz borrar as diferenças entre ato sexual e estupro” (Machado, 2001, p. 9), considerando a recusa feminina como um consentimento indireto – próprio do recato e da respeitabilidade – e que cabe ao homem percebê-lo e sobreponê-lo pela insistência e vigorosidade. Segundo Vigarello (1998), a história do estupro coincide com história das representações da feminilidade e sua submissão ao ímpeto viril. Logo, não são manifestações inatas da sexualidade humana. Como ressalva Vianna, “as expressões da masculinidade e da feminilidade são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social” (2001, p. 90), bem como “às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto” (Vianna, 2001, p. 90).

Para Costa, o homem *machista* que emerge dos discursos médicos-higienistas no final do século XIX mais perdeu domínio do que o obteve. Segundo o autor, o machista “parecia comprovar, através de sua norma sexual, que um dado comportamento histórico era uma verdade da ‘natureza humana’, e não uma encenação burlesca” (1999, p. 253, grifos do autor), que tentava compensar seu antigo poder social com o sexual.

Costa ressalta ainda que o machismo era duplamente útil à nova política-médica. Primeiro, por servir de “corretivo aos homens menos hábeis, estimulando-os a alcançar o mesmo desempenho, ora pela incitação ‘cordial’ à mudança, ora pela coerção brutal” (1999, p. 253). Depois, por convencer “que o verdadeiro homem era dono da mulher e fiscal dos filhos, o ‘machista’ tornava-se um ciumento guardião da moral higiênica” (Costa, 1999, p. 253), estando sempre disposto a “reprimir com violências físicas e morais todos aqueles que, por incompetência ou rebeldia, ousassem contestar os novos mandamentos da conduta masculina” (Costa, 1999, p. 253).

Se a sexualidade dos homens e das mulheres é vinculada como antagônica e a masculina como eminentemente perigosa, a docência feminina na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental não apenas seria a mais adequada às crianças dada a sua maternagem atribuída como também a mais segura. Nesta perspectiva dicotômica e simplista, não se trataria apenas de uma suposta inabilidade do homem para lidar com crianças, mas de ter um corpo historicamente instruído a ser temido. Como sintetiza Felipe, “a idéia corrente de que só os homens são abusadores em potencial, por possuírem uma sexualidade tida no senso comum como incontrolável, quase ‘animalesca’” (2006, p. 214, grifos da autora). Ao relatar a percepção que as professoras de uma creche tinham sobre seus colegas de trabalho masculinos, a também pesquisadora brasileira Déborah Thomé Sayão destaca que o que “‘capacita’ as mulheres a tocarem nos corpos das crianças e gera a desconfiança quanto ao abuso dos homens é que as primeiras controlariam sua sexualidade, enquanto os homens seriam incontroláveis” (2005, p. 189, grifos da autora). Desta forma, a autora observa que “mesmo nas mulheres e, pelas representações que emitiram, evidenciei a incorporação da crença de que os homens são sempre ativos sexualmente, pois são educados para esse fim” (Sayão, 2005, p. 189).

O pesquisador brasileiro Fabio José Paz da Rosa destaca que “uma das construções culturais que mais sustentam o receio da pedofilia é a ideia de que os homens, por natureza, são dotados de uma sexualidade exacerbada” (2012, p. 90). Por sua vez, “o cuidado fundamentado pelo dispositivo da maternidade na professora afasta o risco de uma criança ser vítima de pedofilia” (Rosa, 2012, p. 75). Se o antagonismo imposto às sexualidades masculina e feminina exalta a potência do homem viril e relega a mulher à passividade, ao adentrar no ambiente escolar o que se apresentava como atributo se torna uma ameaça real e o que era desconsiderado passa a ser valorizado em

prol de uma presumida segurança. Lima atenta que há duas concepções recorrentes na docência para crianças: “uma própria da professora, cuja aceitação está principiada pelos aspectos de maternagem; e, outra, ao professor, permeada de alusões à homossexualidade e à pedofilia” (2017, p. 28).

Em *Histoire de la pédophilie*, a historiadora francesa Anne-Claude Ambroise-Rendu (2014) observa que a criminalização da pedofilia data do século XIX e que os jornais da época ilustravam o pedófilo como um homem solteirão, sem atrativos físicos – velho, careca, barrigudo ou de aspecto raquítico – nem morais, que frequentava assiduamente parques e ruas pouco movimentadas em busca de meninas vulneráveis. Nos processos do século XIX compilados pela autora, as vítimas são sempre femininas e o pedófilo, um homem tido como incapaz de conseguir uma esposa – ou prostituta – para satisfazê-lo apropriadamente (Ambroise-Rendu, 2014). Contemporaneamente, é recorrente “associar a pedofilia e o pedófilo aos homossexuais, como se estes representassem um perigo constante aos bons costumes e às práticas sexuais consideradas legítimas” (Felipe, 2006, p. 214).

Ao tratar especificamente do homem que atua como professor na educação infantil, a pesquisadora brasileira Elizabete Franco Cruz observa que, na creche, “existem dois masculinos que ameaçam, o agressor e o homossexual. O primeiro, apesar de indesejado, é num certo sentido legitimado (por exemplo, quando em relação complementar a ele aparece a mulher doce e cuidadora)” (1999, p. 245). Assim, “não se espera que o homem cometa um abuso sexual, mas deseja-se que ele seja forte e agressivo” (Cruz, 1999, p. 245). Entretanto, prossegue o autor, o segundo tipo masculino, “o homossexual, é negado, representa a inadequação porque tem comportamentos ou características consideradas femininas, fugindo do que é considerado um masculino ‘normal’” (Cruz, 1998, p. 246, grifos da autora).

Nas pesquisas que compõem nosso Estado do Conhecimento, os professores participantes manifestam a preocupação de serem vistos como homossexuais e pedófilos por lecionarem para crianças (Abreu, 2017; Cunha, 2016; Ferreira, 2008; Fonseca, 2011; Lima, 2017; Rabelo, 2008). A respeito deste, Cunha observa que é um “assunto delicado e muitas vezes evitado, a possibilidade da pedofilia inscreve os professores como potenciais abusadores” (2016, p. 73). Um dos seus entrevistados relata que alguns pais solicitaram a transferência dos filhos matriculados na sala dele para turmas regidas por professoras e a pesquisadora o indaga sobre o motivo. O

professor em questão responde que “acreditava ser algo ligado ao medo da pedofilia” (Cunha, 2016, p. 73) e “diante da demonstração clara do professor em não querer continuar o assunto, não vi alternativa a não ser respeitar o seu silêncio” (Cunha, 2016, p. 73-74). Desde que leciono para crianças, houve apenas uma vez que uma mãe solicitou a transferência da filha para outra classe. A justificativa alegada foi de separar a filha de antigas colegas e por ser amiga de longa data da regente da outra turma. Acredito que tenha sido mesmo por isso, mas fiquei ofendido. Estava habituado ao contrário.

Enquanto alguns participantes das pesquisas do nosso Estado do Conhecimento se abstêm de discutir as suspeitas de pedofilia que perpassam sua docência, outros as abordam diretamente e relatam como foram postos “em constante observação e vigilância, seja pela iminência do ‘perigo’ do abuso e da pedofilia ou da proximidade com as homossexualidades” (Fonseca, 2011, p. 117). As gestoras escolares e as colegas de trabalho dos participantes da pesquisa de Fonseca, “além de exporem os discursos e as representações de gênero que a figura masculina pode trazer num ambiente sacralizado como feminino” (Fonseca, 2011, p. 117), evidenciam as construções identitárias masculinas que “tangem, mais uma vez, aos padrões de masculinidades, discursos e representações de gênero e sexualidades largamente presentes em nossa sociedade” (Fonseca, 2011, p. 117).

A presença de um corpo hipersexualizado pela virilidade e instruído fartamente pela pornografia desencadeia temores. Corossacz (2014) e Davis (2016) relatam o medo recorrente que as mulheres têm dos homens as violentarem. A criminalização da pedofilia no século XIX tornou pública e condenatória uma violência tida então como própria do submundo e de degenerados caricatos (Ambroise-Rendu, 2014). Ao longo das últimas décadas, evidenciou-se que a pedofilia também ocorre nos lares das vítimas e pode ser praticada por homens e mulheres insuspeitos, frequentemente heterossexuais, casados e com filhos. Se antes a pedofilia parecia restrita a determinados locais, condições e a tipos malvistos de homens, sabe-se que pode ocorrer em qualquer lugar, horário e vinda de qualquer pessoa. Inclusive, na escola e de um professor masculino. Como o padrão estereotipado dos pedófilos novecentistas não é mais válido, certos estranhamentos parecem facilitar seu reconhecimento na contemporaneidade. Um homem adulto atuando em uma profissão ainda vista como feminina e lidando sozinho

com crianças por longos períodos é compreendido como um suspeito em potencial (Felipe, 2006; Sayão, 2005, 2016).

Para Sayão (2005), os preconceitos e os estigmas que os professores-homens estão sujeitos ao lecionar para crianças pequenas – sobretudo, para as muito pequenas – decorrem das concepções que estabelecem esta docência como intrinsecamente feminina. Portanto, a “proximidade entre um homem lidando com o corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas e preconceitos” (Sayão, 2005, p. 16). Estas reações imediatas desconsideram a infinidade de circunstâncias e de lugares que a pedofilia pode e ocorre com maior frequência. Entretanto, são compreensíveis. Afinal, a virilidade as fomentou desde a ascenção do patriarcado e os discursos médico-higienistas e pornográficos as reforçaram na atualidade. Portanto, é esperado que quem cause temor a muitos também tenha que temer a muitos, como versa o ditado latino que serve de epígrafe para este item.

Os professores participantes das pesquisas referenciadas em nosso Estado do Conhecimento relatam a hostilidade explícita ou velada que sofreram no início de suas carreiras e como conquistaram a confiança da comunidade escolar (Abreu, 2017; Cunha, 2016; Ferreira, 2008; Fonseca, 2011; Lima, 2017; Rabelo, 2008). A maioria deles se valeu dos padrões heteronormativos de ser casado e pai de família para serem aceitos. Outros percorreram o exaustivo caminho de provar diária e constantemente que eram bons professores. Contudo, todos tiveram que autodisciplinar seus corpos para o convívio insuspeito com as crianças e ter suas docências validadas. Salvo engano, nunca fui aconselhado a ter estes cuidados específicos e os que utilizo parecem ser suficientes.

Fonseca (2011) elenca os dispositivos que os professores entrevistados em sua pesquisa se auto impõem para evitar suspeitas e acusações nas comunidades escolares que atuam, como se “sentar com as pernas voltadas sempre para baixo da mesa, abaixar-se ao abraçar uma criança, ou mesmo nunca abraçar seus alunos” (Fonseca 2011, p. 125). Sem saber especificar quando, como ou porquê, eu também criei determinados dispositivos. O primeiro e o mais importante, não fecho a porta da minha sala. Sinto-me seguro em ser visto – portanto, vigiado – no exercício da minha docência. Nossa escola planeja instalar câmeras nas salas de aula e sou o único que se posicionou a favor. Também não faço objeção a receber estagiários, uma presença que meus colegas consideram invasiva e prejudicial à rotina de suas salas de aula. Como sempre me sentei com as pernas voltadas para baixo da mesa, não é uma prática que emprego

especificamente para evitar que os alunos se sentem no meu colo. Tampouco, conheço outra forma de um adulto abraçar uma criança que não seja se abaixando.

Se há algo que eu faço deliberamente como professor de crianças é tratá-las do mesmo jeito que as trato na sala de aula quando estou com seus pais ou responsáveis. Sobretudo, nas manifestações de afeto. Se uma criança pede para ser chamada de um apelido ou algo similar, eu só a chamo desta forma. Do mesmo modo, se há uma amistosidade maior minha com um aluno no cotidiano escolar, esta também será demonstrada na frente de seus pais. Penso que essa constância no modo de lidar com os alunos evita situações dúbias e proporciona coerência e tranquilidade nas relações estabelecidas ao longo do ano letivo. Infiro que a convencionalidade como minha docência ocorre também proporciona segurança aos pais. Acredito que ao me verem ou acompanharem as atividades desenvolvidas na lousa ou nos cadernos dos filhos, eu os remeto a uma imagem mais tradicional do professor. Apesar do meu cabelo comprido não me dar uma aparência tão convencional assim. Porém, acredito que isso também já foi assimilado e não causa mais estranhamento.

Há alguns anos, reencontrei um dos meus primeiros alunos no ônibus quando voltava da escola para casa. Ele estava acompanhado do pai, que me reconheceu e apontou com desgosto para o brinco que o filho usava. “Professor, olha isso! Fala que isso não é coisa de homem!”, solicitou o pai, sério. Mostrando meu cabelo comprido preso em um rabo de cavalo, brinquei: “Com qual autoridade eu posso falar do brinco dele?” Meu ex-aluno – na época, já um adolescente – e o pai dele riram e eu também. Ao revisitar esta lembrança, percebo que as relações de proximidade e afetividade estabelecidas no decorrer dos muitos anos lecionando na mesma escola me fizeram ser visto com familiaridade pelos pais e ainda participante da vida dos meus antigos alunos. E, sobretudo, tornaram-me confiável.

Nas pesquisas elencadas em nosso Estado do Conhecimento, sobressai que os professores participantes, antes de serem reconhecidos como profissionais aptos à docência para crianças, tiveram que se mostrar homens *confiáveis* aos seus gestores, colegas de trabalho e principalmente aos pais de seus alunos (Abreu, 2017; Cunha, 2016; Ferreira, 2008; Fonseca, 2011; Lima, 2017; Rabelo, 2008). A confiança implica no aceite circunstancial do outro sobre si mesmo até que nada prove o contrário. Se os professores-homens têm que romper com os estereótipos biologicistas – e pornográficos – de seus corpos e sexualidade, as mulheres também o fizeram ao ingressar na docência

no século XIX e provar que eram intelectualmente capazes de lecionar. Em ambos os casos, percebe-se que estabilizar – tornar confiável – o que foi desestabilizado nas convencionalizações de masculino e feminino é um processo contínuo, exaustivo e fadado a ruir nas primeiras suspeitas e especulações. Contudo, absolutamente necessário.

Sayão comprehende que desassociar os papéis convencionalizados como próprios da natureza masculina ou feminina permitem que as crianças não sejam vistas como pequenos homens nem como pequenas mulheres, mas como “meninos e meninas que – com a mediação de profissionais que se reconheçam em sua condição social de homens ou mulheres – possam, através de diferentes experiências” (2016, p. 84), perceber que “‘anti-valores’ como hierarquia, poder e dominação precisam ser constantemente desmisticificados, ajudando, assim, a ampliar as concepções de infância e de gênero” (Sayão, 2016, p. 84, grifos da autora).

Felipe salienta ainda que “a partir da compreensão de que a educação acontece numa variedade de locais sociais, além do espaço escolar, e que as pedagogias culturais produzem conhecimentos e ensinam modos de ser e estar no mundo” (2006, p. 222), é importante “ampliarmos tal discussão no âmbito da escola (especialmente na formação de professores/as), bem como em várias áreas do conhecimento” (Felipe, 2006, p. 222). Para a autora, todos “de uma forma ou de outra, se deparam com questões em torno da sexualidade e das relações de gênero, pois estas são compostas de relações de poder” (Felipe, 2006, p. 222). Portanto, crianças, adolescentes, jovens e adultos podem ser “desafiados a pensar nas formas como os sujeitos estão sendo produzidos e como suas identidades, inclusive as sexuais, vão se constituindo a partir de diferentes discursos” (Felipe, 2006, p. 222).

Ao rompermos continuamente com os discursos viris e a divisão sexual do trabalho, os professores-homens promovem uma gradual transformação das relações de gênero nas comunidades que estão inseridos e sinalizam que a docência não é uma prerrogativa feminina ou masculina, mas uma possibilidade profissional para todos que a almejam. Ao propor que a docência para crianças seja *desfeminizada*, a pesquisadora brasileira Renata Porcher Scherer destaca que esta não ocorre pela “diminuição das mulheres no exercício da docência, especialmente primária” (219, p. 185), mas quando os discursos e práticas desta docência não são imperativos femininos e não apenas aos homens como às próprias mulheres (Scherer, 2019).

Ao encerrarmos este último item do nosso terceiro capítulo, retomamos que a docência no Brasil se constituiu histórica e predominantemente masculina até o século XIX, quando foram abertos os primeiros cursos normais e as mulheres ingressam neles de modo crescente e irrefreável (Ferreira, 1998; Louro, 1997; Ribeiro, 1992; 2000). Inicialmente, a instrução feminina desencadeava desconfortos e polêmicas variadas (Saffioti, 1976; Villela, 2020), sendo o mais recorrente o que elas deviam aprender em uma escola (Bruschini; Amado, 1988; Louro, 2020). Posteriormente, discutia-se o quê e para quem as normalistas formadas no magistério deveriam ensinar (Almeida, 1998; Louro, 2009). Por muito tempo, fora-lhes imposto o ensino das prendas domésticas e vetado os cálculos matemáticos além das quatro operações básicas. Tampouco, não houve consenso imediato que a docência mais adequada para elas seria a para crianças.

No decorrer do século XX, o magistério se tornou um curso majoritariamente feminino em suas práticas e discursos. À primeira vista, sua feminização evidencia-se por ser exercido principalmente por mulheres. Contudo, apresenta-se feminino nas correlações estabelecidas entre a docência para as crianças e as atribuições maternais das professoras e da escola como extensão do lar (Carvalho, 1994; Ferreira, 1998; Hypolito, 2020; Marcílio, 2005, Vianna, 2001). Neste ambiente feminizado, a presença masculina é destoante e compreensível apenas quando exerce cargos de comando.

Evidentemente, um percentual reduzido de homens continuou a atuar como professor de crianças. Eu mesmo estudei com um no antigo quarto ano do primário e nunca ousamos chamá-lo de tio. Anos depois, fomos colegas de trabalho na mesma escola e nos tratávamos com um carinho recíproco. Não sei dizer se ele era um professor afetuoso conosco. Penso que sim, mas não como nossas professoras anteriores eram. Lembro-me que tínhamos medo dele e que o tratávamos com formalidade e cuidado. Deduzo que ambicionei que meus alunos me trassem da mesma forma e estou certo de não ter conseguido. Ter falhado neste intuito não é um demérito ou algo a ser vangloriado, apenas expressa como a docência e suas relações hierárquicas se transformaram nas últimas décadas e o que se apresentava como adequado naquela época talvez não o seja nesta. Ou seja, houve um deslocamento das relações de gênero e provocar deliberadamente ou não medo nos alunos, pela minha experiência profissional, não valida nossa autoridade. Tampouco, torna o ambiente de sala de aula mais respeitoso ou agradável.

No meu tempo de estudante, o único temor que o corpo dos professores nos suscitava era o das punições físicas. Lembro-me que no início do ano letivo era comum que os pais nos apresentassem ao novo professor e o autorizasse a nos corrigir como julgasse melhor, deixando implícita sua anuênciam para eventuais reguadas e beliscões. Nos primeiros anos da minha docência para crianças, ouvia com frequência os pais alertarem aos filhos que eu era como o pai deles na escola. Certa vez, a mãe de um aluno com notório histórico de agressões na nossa escola insistiu para que seu filho fosse transferido para minha sala e me autorizou na frente dele: “pode bater nele, professor”. Obviamente, eu nunca fiz isso. Mas comprehendo que o consentimento dado pela mãe fez o menino ter mais receio de mim. Depois de ser professor dele, fui também de todas suas irmãs mais novas – aliás, tão difíceis de lidar quanto ele³⁸ – e de alguns de seus primos. Em breve, a mãe dele já me comunicou que serei professor dos netos mais velhos dela. Em 2023, lecionei para os filhos dos meus primeiros alunos e muito das atitudes e expressões deles eram muito próximas às de seus pais na sala de aula. Aos poucos, torno-me parte da memória afetiva e da biografia dos meus alunos como eles são das minhas e como meus professores se tornaram.

³⁸ Paraiso observa que “os meninos são vistos, nos raciocínios que circulam na escola, como mais indisciplinados, rebeldes e desobedientes. E tais comportamentos são considerados como dificultadores da aprendizagem da leitura e da escrita” (2016, p. 220). Entretanto, compreendidos como próprios dos meninos. Por sua vez, “uma menina que não se porta na aprendizagem como esperado é considerada como possuindo um outro problema que não é da ordem pedagógica: um problema de gênero ou de doença” (Paraiso, 2016, p. 222). Esta distinção *naturalizada* revela uma certa permissividade com o comportamento errático masculino e uma repreensão extremada quando se manifesta nas meninas.

CONSIDERAÇÕES

Posteriore enim cogitationes... sapientiores solent esse
(Os pensamentos que chegam depois costumam ser os mais sábios – provérbio latino)

Quando conclui o mestrado há quase 20 anos, era convencionalizado que as pesquisas finalizassem com um portentoso e definitivo *Conclusões*. Aparentemente ou pelo menos nas teses que li durante a realização desta, os pesquisadores atuais preferem encerrar seus trabalhos com *Considerações*. No entanto, toda vez que penso neste termo, introduzo automaticamente o complemento *finais*. Embora as considerações sejam mesmo o término formal desta e das demais pesquisas, considerá-las como tal – e frequentemente, mencioná-las desta forma – evidencia um conceito epistemológico ultrapassado em sua arrogância e falibilidade. O encerramento de uma pesquisa representa e possibilita o início de infinitas outras, como eu mesmo presenciei ao realizar nosso Estado do Conhecimento. Sem os trabalhos que antecederam este e suas múltiplas abordagens, perspectivas teóricas e metodológicas, não teríamos os subsídios necessários para escrevê-lo ou mesmo vislumbrar caminhos, possibilidades e brechas para torná-lo academicamente possível e relevante.

Se complementarmos – mesmo que apenas mentalmente – nossas considerações como o fatídico *final*, atribuímos a consumação de todas de discussões propostas. Fechamos uma porta ao invés de abri-la. Repensar como os enunciados nos moldam, implica em percebê-los além de sua imediatidade e uso recorrente. Sem esta percepção latente, não temos como desarticulá-los e reformulá-los criticamente. No decorrer desta tese, adotei a narrativa autobiográfica para apresentar e analisar minha docência como professor-homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os discursos – viris, como os nomeamos – que a perpassam e que forjaram e ainda constituem minha masculinidade e o meu reconhecimento do que é ser homem. Esta metodologia foi uma das possíveis nas condições em que me encontrava no início do doutoramento, *persuadido* por convicções machistas e sexistas que o magistério não era uma profissão exitosa para um homem exercê-la continuamente. Estas marcas foram cravadas muito profundamente em mim e ainda as carrego de forma menos evidente. No entanto, penso que perderam seu impacto inicial nas reflexões que fomos desenvolvendo durante a pesquisa e a escrita desta tese.

Certamente, se eu tivesse me aprofundado nos estudos de gênero desde o início, teria produzido reflexões mais transgressoras e articuladas com as múltiplas possibilidades de ser homem e mulher, que nos são possíveis graças aos movimentos sociais e aos estudos feministas, de gênero e das masculinidades. Entretanto, a autobiografia compreende o reavivamento das memórias, sua ressignificação no presente e as implicações desencadeadas a partir de então como um processo contínuo e registrados na pesquisa para além dos seus reconhecidos tropeços e pretensos acertos (Harrison, 2008; Pineau, 2006). Como minha trajetória como professor-homem não se finda nestas últimas páginas, o termo *considerações* é o mais apropriado para nossas reflexões até este momento.

Ao relembrar meu ingresso em curso tido como feminino e que havia apenas outros três homens cursando-o comigo, comprehendi que não foi uma escolha de *quem não teve escolha alguma*, como eu costumava dizer. De fato, minha cidade natal não ofertava o chamado curso colegial no início dos anos 1990. Todavia, isso não me obrigava a cursar o magistério. A maioria dos meus colegas da antiga 8^a série não o cursou. Portanto, eu já nutria uma identificação com o curso. Tanto que o conclui e sou o único homem daquela turma que atua como professor. É relevante mencionar que apenas algumas das mulheres que estudaram comigo são professoras, o que corrobora que, se formar em um curso tipificado como feminino para um ofício considerado como tal, não as destinava a exercê-lo profissionalmente. Antes desta tese, eu não conseguia fazer esta desassociação, reconhecer minha afinidade com a docência ou mesmo lembrar que tinha uma lousa pequena em casa – nos era recomendado ter uma para praticar os exercícios de matemática do livro didático sem rabiscá-lo – e que brincava de escolinha nela. Não que brincar de uma profissão implica em uma vocação inata para exercê-la quando adulto. Contudo, recuperar esta lembrança distante foi reconciliadora para minha trajetória formativa e profissional.

Seguramente, eu percebia a feminilidade latente no curso do magistério. Entretanto, apenas numericamente. Havia quase oito vezes mais mulheres do que homens em minha turma e tínhamos apenas um professor-homem entre nossas muitas professoras. De alguma forma, comprehendia que isso estava relacionado ao curso. Entretanto, não atentava para feminilidade embutida nos muitos trabalhos manuais que fazíamos – e não apenas nesses – para datas especiais como Páscoa, Natal, dia das mães e dos pais. Na verdade, essas eram minhas atividades favoritas e as únicas que via

relação direta com o exercício da docência. Na educação superior, também preferia as disciplinas específicas da licenciatura em Letras – português, literatura e inglês – às didáticas e metodológicas. Desde o início do meu processo formativo, sempre priorizei o conteúdo específico dos cursos que escolhi às discussões pedagógicas e instrumentais da docência ou como esta é impregnada de relações de poder e as fissuras que encontra para florescer. Penso que minha docência floresce em muitos momentos, mas não tanto quanto gostaria. Talvez, floresça com mais frequência e intensidade a partir de agora.

Ao revisitar a arqueologia foucaultiana dos discursos adotada nesta tese, faço-a pela perspectiva autobiográfica e percebo quais deles minha subjetividade estava mais implicada. Primeiro, por tê-los selecionados em específico entre os muitos outros discursos igualmente relevantes. Certamente, a triagem inicial fora influenciada pelo Estado do Conhecimento e pela bibliografia adotada. Entretanto, coube a mim – como pesquisador/pesquisado – eleger quais deles foram referenciados, articulados e debatidos em nossa pesquisa. Compreender que esta escolha foi e permanece biográfica é reconhecer que não há a impessoalidade acadêmica. Do mesmo modo, implica em examinar profundamente os processos da pesquisa. Inicialmente, quanto a minha insistência em analisar a virilidade. O que me parecia um procedimento metodológico inerente à tese, nunca o foi. Contudo, se o olharmos pelo viés autobiográfico, veremos o quanto era necessário. Sem a *explicação* dos discursos que eu estava mais implicado e seu tensionamento, não perceberia o quanto o meu reconhecimento do masculino estava condicionado aos rígidos padrões da virilidade. Tampouco, que a manutenção defensiva da hetornormatividade era um autoflagelo diário. Minha subjetividade não me permitia vislumbrar outra forma de ser homem e de ser reconhecido como tal senão pela hegemônica, mesmo que não me enquadrasse nela. Aliás, nenhum homem se enquadra completamente (Medrado, Lyra, 2002).

Na narrativa autobiográfica, o reconhecimento dos discursos, práticas e suas possíveis consequências ao pesquisador/pesquisado revela os contextos biográficos que os produziram (Dely-Momberger, 2012; Denzin, 1984). Portanto, é importante ressaltar que nasci e cresci em um ambiente e em uma época que os conceitos de masculino eram mais arraigados e violentamente defendidos do que os atuais. Na adolescência e juventude, minha atenção a estes padrões era maior do que presumo ser o habitual por saber que não os correspondia. Assim, conhecê-los e expressá-los era uma forma de me camuflar e de fazer parte de um mundo que eu sabia não pertencer. Pelo

menos, nos fora ensinado que não. Naquela época, embrutecer-se física e emocionalmente era uma prerrogativa masculina e todos nós a assimilamos de alguma forma. Ser *contracorrente* demandava uma força que eu não tinha e que não presenciava alguém próximo ter.

Se a masculinidade hegemônica oferecia a *adequaçāo* que eu tanto almejava, cursar o magistério para exercer uma profissão tida como feminina não era a decisão mais condizente ao meu propósito. No entanto, foi exatamente a que eu tomei e não me arrependo. Nunca me arrependi, na verdade. Certamente, eu a subestimei e não me empenhei em compreendê-la melhor. Contudo, ingressar no magistério foi minha primeira recusa deliberada à masculinidade hegemônica. Hoje, eu percebo que todos os homens da minha geração e das que a antecederam frequentemente foram contra-hegemônicos sem saber que o éramos. Toda vez que um homem amamenta um bebê com uma mamadeira ou se emociona visivelmente, abre uma fissura permanente nos estereótipos viris. Do mesmo modo, também os reforçamos com nossas atitudes, comentários e piadas sexistas e homofóbicas. Esta aparente incoerência nos revela que as subjetividades quanto ao masculino não são estanques, alternando-se entre sua legitimação, relativização e completa refutação.

Os estudos das masculinidades destacam os processos contra-hegemônicos que os homens realizam diária e (in)voluntariamente. Na maior parte das vezes, sem perceber que estas atitudes possibilitam formas alternativas de viver e de compreender a masculinidade. Nesta pesquisa e nas que compõem nosso Estado do Conhecimento, os professores que lecionam para crianças se reconhecem e querem ser reconhecidos como homens. Como mencionado anteriormente, este reconhecimento implica em apresentar e ter atitudes consideradas masculinas mesmo exercendo um ofício visto como feminino. Porém, esta ostentação da masculinidade hegemônica ocorre em um ambiente que produz contra-hegemonias e estes homens e eu as realizamos. Somos homens que disciplinam o próprio corpo para o contato com crianças, mas que permitem sua proximidade, demonstrações afetivas e atendem suas demandas por cuidado e proteção. Nós *enfeitamos* nossas salas de aula, confeccionamos lembrancinhas para as datas especiais, realizamos atividades lúdicas, abrandamos a voz, os gestos, pintamos desenhos infantis, cantamos e dançamos. Somos homens que fazem *coisas* que os outros homens – mesmo os que têm filhos pequenos – não costumam fazer habitualmente.

Certamente, este reconhecimento de ser homem ainda é assegurado por estereótipos viris. No entanto, traz consigo novas formas de sê-lo. A própria paternidade é compreendida e exercida com uma participação maior do que antes. Nossa escola e tantas outras têm presenciado como os homens estão mais interessados no cotidiano escolar dos filhos e participando das reuniões, festividades, entregas de boletins ou indo buscá-los ao término das aulas. Práticas que até bem pouco eram quase que exclusivamente das mães. De modo geral, os pais dos nossos alunos têm pouco tempo e disponibilidade para ajudá-los na realização das tarefas escolares. Contudo, é nítido que os homens têm participado mais da vida dos filhos. Este *novo* homem – e não aquele propagado pela revista *Playboy*, citado em nossa introdução – continua exigindo o reconhecimento de sua masculinidade, mas a desempenha de uma maneira muito mais plural e com nuances inconcebíveis a maioria dos homens da minha geração.

A alternância entre ser o homem que me era imposto e o que posso e o que desejo ser é um embate diário e que me perpassa bem como a minha docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Se esta tese não adotasse a metodologia autobiográfica, seria recomendável que os capítulos anteriores fossem reescritos para que as percepções iniciais já apresentassem os indícios presentes nestas considerações e o texto se tornasse mais coerente academicamente. Porém, como a utiliza, a minha trajetória como professor-homem de crianças – anunciada no título da tese – e a desta pesquisa precisam ser registradas desde suas primeiras percepções, hesitações e imprecisões. Há um desconforto inerente ao revistar os primeiros capítulos e ser confrontado com a própria insegurança quanto a mim mesmo, minha profissão e a pesquisa pretendida.

Explicitamente, minha autonarrativa foi marcada pelo recorrente *mutismo* masculino (Perrot, 1989). Entretanto, ao nos debruçar sobre o *fazer* da tese, evidencia-se o quanto me ocultava nos artifícios próprios da escrita acadêmica para compreender questões e limitações que julgava estritamente pessoais. Sendo a primeira, minha resistência ao método autobiográfico até ser convencido de sua relevância pela bibliografia referenciada e pelo modo como a tese a demandava. Percebe-se também meu machismo constrangido reavivando discursos biologicistas ultrapassados para certificar-se que estão mesmo superados. Igualmente, é perceptível minha adesão desconfiada aos estudos de gênero e das masculinidades. Mesmo os prelúdios literários que anunciam as discussões tratadas em cada capítulo retratam uma virilidade cruel para exemplificar que foi essa a que me ensinaram e que é essa a que tantos homens e eu

temos que expurgar. Por fim, a periodização da história da docência no Brasil realizada nesta tese expõe minha necessidade de descortinar criticamente como as questões de gênero a constituem e me constituem como aluno que fui nos antigos 1º e 2º graus e como professor que sou nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os discursos viris que me moldaram como homem e como professor precisavam ser explicitados para serem reconhecidos, reformulados e refutados. Portanto, esta pesquisa é autobiográfica quando deliberadamente busca não ser uma. Meu protagonismo é exercido na hipotética segurança dos bastidores da escrita. O mais apropriado é dizer que esta foi a condição encontrada para que eu pudesse escrevê-la. Joso (2007), Növoa (2010) e Finger (2010) destacam que a autonarrativa ocorre em condições muito singulares e que cada pesquisador/pesquisado a realiza dentro de suas possibilidades, oscilando entre a exposição mais evidente e a implícita, expressada por meio de alusões, citações e outros subterfúgios. Contudo, está exposto em ambas.

Como é habitual nas autonarrativas, alternei a escrita da tese entre a primeira pessoa do singular e do plural – eventualmente, também na terceira de ambos – conforme acreditava abordar aspectos mais nitidamente autobiográficos e quando precisava analisá-los com um pretendido distanciamento ou referenciá-los com a bibliografia adotada. Em uma investigação autobiográfica, esta aproximação e afastamento inexistem (Növoa; Finger, 2010). Contudo, revelam as particularidades da escrita, estilística e exposição que cada pesquisador/pesquisado se sente seguro para definir e para transgredir. Inevitavelmente, há momentos de catarses que ultrapassam os limites de exposição autoimpostos. Recorrente na autonarrativa, o termo protagonista se justifica porque não há como não o ser na própria vida. Inicialmente, eu o associava a centralidade monótona que o personagem principal ocupa em um folhetim popular. De certo modo, não é uma associação indevida. Somos o centro das nossas vidas, mesmo quando não parecemos ser. O protagonismo autonarrativo não demanda o heroísmo folhetinesco ou uma perspicácia infalível. Tampouco, de um enredo emocionante e rocambolesco. Apenas que os sujeitos vivam suas vidas e as reconheçam como importantes, independente dos padrões convencionalizados de êxito e fracasso.

Ao longo desta pesquisa, houve um processo de tensionamento entre o masculino viril e inflexível que aprendi a ser a duras penas e a pluralidade das masculinidades, que deveria ter buscado e vivenciado. Todavia e novamente fazendo alusão à ficção popular, não há heróis ou vilões nas histórias de vida. Apenas pessoas

vivendo-as em um determinado tempo e lugar, sob diferentes particularidades de gênero, sociais, étnicas e de oportunidade. Dentro de suas possibilidades, muitos se curvam e se rebelam contra o que lhes imposto. Inclusive, eu. Parafraseando a célebre ativista paquistanesa Malala Yousafzai (2013), eu também não conto minha história porque seja única, mas justamente por não ser.

Depois de contá-la, faz-se o silêncio. A tese termina. Lá fora, a vida continua. Sempre.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Jânio Jorge Vieira. *Masculinidades na cultura escolar dos cursos de licenciatura em pedagogia de instituições públicas e privadas de Teresina – PI*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.
- ACTON, Willian. *The functions and disorders of the reproductive organs in childhood, youth, adult age, and advanced life: considered in their physiological, social, and moral relations*. Londres: MR. Churchill's Publications, 1862. Disponível em: <https://digirepo.nlm.nih.gov/ext/kirtabse/101517426/PDF/101517426.pdf> Acesso em: 13 abr. 2022.
- AGOSTINHO. *Confissões*. Trad. João Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. São Paulo: Nova Cultural, 2004.
- AGOSTINHO. *Comentários ao Gênesis*. Trad. Agustinho Belmonte. São Paulo: Paulus, 2015.
- ALBERONI, Francesco. *O Erotismo*. Trad: Élia Edel. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.
- ALENCAR, José de. *Como e porque sou romancista*. Rio de Janeiro: Typ. de G. Leuzinger & Filhos, 1893. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/view/?45000018504&bbm/4647#page/1/mode/2up> Acesso em: 15 dez. 2022.
- AQUINO, Flávio de. Dicionário da educação sentimental. *Ele Ela*, Rio de Janeiro, Nº 30, n.p, Outubro/1971.
- ALENCAR, José de. *O guarani*. São Paulo: Ática, 1996.
- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação E Pesquisa*, 32(1), pp. 177-97, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28004/29792> Acesso em: 21 jun. 2021.
- ALIBERT, Jean-Louis-Marc. *Nosologie naturelle, ou les Maladies du corps humain distribuées par famille*. Paris: Chez Caille et Ravier, 1817. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1521917m> Acesso em: 13 nov. 2022.
- ALMEIDA, Jane Soares. As mulheres na Educação: missão, vocação e destino? In: SAVIANI, Dermeval (Org). *O legado educacional do século XIX*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- ALMEIDA, Jane Soares. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *L'instruction publique au Brésil: histoire – législation.* Rio de Janeiro Editor: Imp. G. Leuzinger, 1889. Disponível em: <https://archive.org/details/linstructionpub00almegoog/page/18/mode/2up?view=theater> Acesso em: 05 dez. 2022.

ALMEIDA, Júlia Lopes. *Livro das noivas.* Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia, 1914. Disponível em: <https://archive.org/details/livrodasnoivas00alme/page/n7/mode/2up> Acesso em: 15 nov. 2023.

ALVES, Nilda. Louzada, Virginia. (2017). *A importância de Paulo Freire para diversas Gerações.* In: Paulo Freire (1921-1997): novas leituras. Niterói: Movimento-Revista De educação, n.7, 2017, p. 112-32, jul/dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32628> Acesso em: 21 nov. 2021.

AMADO, Jorge. *Tieta do Agreste.* São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ANTOINE-MAHT, Delphine. Descartes: L'esprit et le corps, autonomes mais unis dans l'homme. In : *Le Corps – Les textes fondamentaux.* Paris : Le Point Références, septembre/octobre, 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação.* São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família.* Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro, Zahar, 1986.

ARISTOTE, *La rhétorique d'Aristote.* Trad. Norbert Bonafous, Paris: Librairie A. Durand, 1856. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6342639k/f33.item.r=.zoom> Acesso em 17 de fev. de 2021.

ARISTÓTELES, *História dos Animais – Livros I-VI.* Trad. Maria de Fátima Souza e Silva. Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda (Departamento Editorial da INCM), 2006.

AYMARD, Maurice. Amizade e convivialidade. In: ARIÈS, Phillippe. CHARTIER, Roger (Org). *História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes.* Trad: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ARRUDA, Angela. *Reprodução e sexualidade no imaginário brasileiro: da colonização ao surgimento da nação.* Estudos de Sociologia, Araraquara, v. 4, n. 6, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/760> Acesso em: 28 maio. 2023.

ARRUDA, Cynira. *Adivinhe de quem é este sexo?* Status, São Paulo, Nº 119, pp. 42-8, Junho/1984.

BADINTER, Elisabeth. *Um Amor conquistado: o mito do amor materno.* Trad: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

- BADINTER, Elisabeth. *X Y, de l'identité masculine*. Paris: Editions Odile Jacob, 1992.
- BAUBEROT, Arnaud. On ne naît pas viril, on le devient. In: CORBIN, Alain. Courtine, Jean-Jacques, VIGARELLO, Georges (Org.). *Histoire de la virilité 3 – La virilité en crise?* Paris: Éditions du Seuil, 2011.
- BALACHELET, Théodore. *Histoire du Moyen âge* (classe de 3e). Paris: Courcier 1870. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6572871s> Acesso em: 22 ago. 2022.
- BARBOSA, Jeronymo Soares. *Grammatica philosophica da lingua portugueza ou principios da grammatica geral applicados à nossa linguagem*. Lisboa, Typographia da Academia Real das Sciencias, 1881. Disponível em: <https://bibdig.biblioteca.unesp.br/items/c827e047-a072-4c5a-a7f3-9897a3125281> Acesso em: 22 fev. 2021.
- BARBOSA, Rui. *Obras completas de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. v. X. Tomo I. Reforma do ensino primário. Disponível: <https://bibliotecadigital.stf.jus.br/xmlui/handle/123456789/195> Acesso: 10 set. 2022.
- BARBOSA, Rui. *Obras completas de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. v. X. Tomo III. Reforma do ensino primário. Disponível: <https://bibliotecadigital.stf.jus.br/xmlui/handle/123456789/193> Acesso: 25 set. 2022.
- BARRETT, Michèle. *Women's oppression today: problems in marxist feminist analysis*. London: Verso, 1988. Disponível em: <https://genderstudiesgroupdu.files.wordpress.com/2014/07/womens-oppression-today-barrett.pdf> Acesso em 20 jan. 2023.
- BASTOS, Maria Helena Camara; Garcia, Tania Elisa Morales Garcia. Leituras de formação: Noções de vida doméstica (1879): Félix Ferreira traduzindo madame Hippéau para a educação das mulheres In: *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (5); pp. 77-92, 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30044> Acesso em: 25 abr. 2023
- BEAUVALET-BOUTOUIRIE, Scarlett. Berthiaud, Emmanuelle. *Le rose et le bleu: La fabrique du féminin et du masculin – Cinq siècles d'histoire*. Paris, Belin, 2016.
- BEAUVOIR, Simone. *A força das coisas*. Trad. Maria Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo I: Fatos e mitos*. Trad: Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.
- BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo II: A experiência vivida*. Trad: Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- BELLINI, Lígia. Concepções do corpo feminino no Renascimento: a propósito de De universa mulierum medicina, de Rodrigo de Castro (1603). In: MATOS, Maria Izilda;

SOIHET, Raquel. (Org.). *O corpo feminino em debate*. São Paulo, Editora da Unesp, 2003, pp. 29-41. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/up000031.pdf> Acesso em: 22 ago. 2022.

BERGER, Carlos Noberto. Pecado original. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (Org.). *Dicionário Crítico de Gênero*. Dourados: Ed. UFGD, 2015.

BEZERRA, Carlos Eduardo de Oliveira. *Adolfo Caminha*: um polígrafo na literatura brasileira do século XIX (1885-1897). Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual Paulista, Assis. 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/94010/bezerra_ceo_dr_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 15 abr. 2023.

BICHAT, Marie François Xavier. *Anatomie générale appliquée à la physiologie et à la médecine*. Paris: Chez Brosson, Gabon et cie, 1801. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k98766m> Acesso em: 14 abr. 2022.

BICHAT, Marie François Xavier. *Recherches physiologiques sur la vie et la mort*. Paris: Chez Brosson, Gabon et cie, 1805. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6275881c> Acesso em: 20 abr. 2022.

BIROLI, Flávia. Agentes imperfeitas: contribuições do feminismo para a análise da relação entre autonomia, preferências e democracia. In: *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, v. 9, pp. 07-38, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcn/article/view/2009/1774> Acesso em: 20 nov. 2023.

BIROLI, Flávia. Responsabilidades, cuidado e democracia. In: *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, v. 18. pp. 81-117, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcn/a/FYNnRDP9FzFYX3hgmNxmv5q/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 21 nov. 2023.

BONAFOUS, Norbert. Notes. In: Aristote, *La rhétorique d'Aristote*. Trad. Norbert Bonafous, Paris: Librairie A. Durand, 1856. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6342639k/f33.item.r=.zoom> Acesso em: 17 fev. 2021.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Trad: Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2015.

BOYNTON, Robert. *The new new journalism*: Conversations with America's Best Nonfiction Writers on Their Craft New York. Vintage. 2005. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/The_New_New_Journalism.html?id=YZ2Nun2gUFEC&redir_esc=y Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. *Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império*. Disponível em:

https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Decreto de 17 de fevereiro de 1854. *Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do município de Corte*. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-norma-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Decreto de 19 de abril de 1879. *Reforma o ensino primário e secundário do município da Corte e o superior em todo o Império*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-norma-pe.html>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Lei de 1º de janeiro de 1916. *Código Civil dos Estados Unidos do Brasil*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1910-1919/lei-3071-1-janeiro-1916-397989-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRAZ, Camilo Albuquerque de. Macho versus Macho: um olhar antropológico sobre práticas homoeróticas entre homens em São Paulo: In: *Cadernos Pagu* (28). Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu/Unicamp, n. 28, p. 175–206, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644802>. Acesso em: 16 nov. 2023.

BRIQUET, Pierre. *Traité clinique et thérapeutique de l'hystérie*. Paris: J.B. Baillière et fils, 1859. Disponível: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k76944z>. Acesso em: 21 jul. 2022.

BROCHARD, André-Théodore. O amor materno. *A mãe de família*: Jornal Scientifico, Litterario e Illustrado, Rio de Janeiro, ago. 1879. Disponível: <http://memoria.bn.br/DocReader/doctreader.aspx?bib=341703&pesq=&pagfis=63> Acesso em: 23 mar. 2023.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. AMADO, Tina. *Estudo sobre a Mulher e Educação: Algumas Questões sobre o Magistério*. Cadernos de Pesquisa, 64, 1988, pp. 4-13. Disponível: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1179/1184> Acesso em: 13 fev. 2023.

BRYER, Jackson R.; BARKS, Cathy W. *Querido Scott, Querida Zelda: As Cartas de Amor de Scott e Zelda Fitzgerald*. Trad. Beth Vieira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BONFANTI, Ana Letícia; GOMES, Aguinaldo Rodrigues. A quem protegemos quando não falamos de gênero na escola? In: *Revista Periódicus, [S. l.]*, v. 1, n. 9, pp. 105–121, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/25681>. Acesso em: 26 out. 2023.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Problemas de Linguística Descritiva*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BUENO, Galvão. *Playboy entrevista: Galvão Bueno*. Guilherme Cunha. Playboy, São Paulo, Nº 228, p. 44, julho/1994.

BUTLER, Judith. *Problema do gênero*: feminismo e subversão da identidade. Trad: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. *Sex and Gender in Simone de Beauvoir's Second Sex*. London: Yale University Press. In: Yale French Studies, No. 72, pp. 35-49, 1986. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2930225> Acesso em: 12 nov. 2021.

CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa. *Women Who Pay For Sex and Enjoy It*. In: Text and Practices: Reading in Critical Discourse Analysis, p. 250-70. London: Routledge, 1996. Disponível em: <https://www.felsemiotica.com/descargas/Caldas-Coulthard-Carmen-Rosa-and-Coulthard-Malcolm-Eds.-Texts-and-Practices.-Readings-in-Critical-Discourse-Analysis.pdf> Acesso em: 17 ago. 2023.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAMPOS, Agostinho de. *Casa de pais, escola de filhos*: ensaios sobre educação infantil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1916. Disponível em: <https://purl.pt/6380/1/index.html#/12/html> Acesso em: 18 mar. 2022.

CANDIANI, Heci Regina. O que pode ser criticado nas críticas a O segundo Sexo. In: In: *Cadernos Pagu* (56). Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu/Unicamp, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/ZGWJ3v9GNB3DNGSqPLQ8YHp/abstract/?lang=pt> Acesso em: 12 nov. 2021.

CANDIDO, Antônio. O mundo sem culpa. In: *O discurso e a cidade*. São Paulo: Duas Cidades, 1993.

CANDIDO, Antonio. *O romantismo no Brasil*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/SP, 2002.

CARRÉ, Josiane Caroline Machado. *Professores homens*: por uma ressignificação da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2014.

CARVALHO, Marília Pinto. Gênero e política educacional em tempo de incerteza. In: Hypolito, Álvaro; Gandin, Luiz. (Org). *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial. In: *Revista Politeia: História e Sociedade*, Vitória da Conquista, BA, v. 7. n. 1, p. 85-102, 2007. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/politeia/article/download/3879/3188/6410> Acesso em: 17 fev. 2023.

CASTAN, Nicole. O público e o particular. In: ARIÈS, Phillippe. CHARTIER, Roger (Org.). *História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes*. Trad: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CASTRO, Fernanda Francielle de. *O giz cor-de rosa e as questões de gênero*: os desafios de professores frente a feminização do magistério. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

CATANI, Denice Bárbara. et al. História, memória e autobiografia da pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denice Bárbara. et al. (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary del (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

CHAUI, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001. Disponível em: <https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:470> Acesso em: 12 fev. 2023.

CHEVALIER, Jean. GHEERBRANT, Alain. *Diccionario de los símbolos*. Trad: Manuel Silvar e Arturo Rodrígues. Barcelona: Editorial Herder, 1986.

CHEVALIER, Jean. *L'inversion sexuelle*: psycho-physiologie, sociologie, tératologie, aliénation mentale, psychologie morbide, anthropologie, médecine judiciaire. Paris, G. Masson, 1893. Disponível: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k767312> Acesso em: 13 mar. 2023.

CIVITA, Victor. *De homem para o homem*. Revista do Homem. São Paulo, Nº 1, p. 3, agosto/1975.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado* (pesquisas de antropologia política). Trad: Bernardo Fry. Porto: Edições Afrontamento, 1975.

CLERC, Alexis. *Hygiene et medecine des deux sexes*. Paris: Rouff, 1890. Disponível: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k42256436> Acesso em: 13 mar. 2023.

CLASSEN, Constance; HOWES, David; SYNNOT, Anthony. *The Essence of Aroma: The Cultural History of Smell*. Taylor & Francis, 1996. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=reej6W7PgXEC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false Acesso em 14 fev. 2022.

CLEMENTE DE ALEXANDRIA. *O Pedagogo*. Trad: Iara Faria e José Eduardo Câmara de Barros Carneiro. Campinas/SP: Ecclesiae, 2014.

COELHO, Nelly Novaes. A literatura feminina no Brasil contemporâneo. São Paulo: *Língua e Literatura*, v. 16, n. 19, pp. 91-101, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linguaeliteratura/article/view/116009/113675> Acesso em: 12 nov. 2021.

CONCEIÇÃO, Thiago Augusto de Oliveira da. *Práticas de gênero e sexualidade: a produção discursiva sobre o/a professor/a homossexual na docência primária*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2012.

COLLING, Ana Maria. *Tempos diferentes, discursos iguais: a construção do corpo feminino na história*. Dourados: Ed. UFGD, 2014.

CONNELL, Robert; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. In: *Estudos feministas*. v. 21, 2013, p. 241-282. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC/?lang=pt> Acesso em: 21 jan. 2022.

CONNELL, Robert. Understanding men: Gender sociology and the new international research on masculinities. In: *Social Thought & Research*, 2002, Vol. 24. Disponível em: <https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/5186/STARV24N1-2A2.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 20 out. 2023.

CORBIN, Alain. La virilité reconcidérée au prisme du naturalisme. In: CORBIN, Alain. COURTINE, Jean-Jacques, VIGARELLO, Georges (Org.). *Histoire de la virilité 2 : Le triomphe de la virilité*. Paris: Éditions du Seuil, 2011.

CORBIN, Alain. L'injonction de la virilité source d'anxiété et d'angoise. In: CORBIN, Alain. COURTINE, Jean-Jacques, VIGARELLO, Georges (Org.). *Histoire de la virilité 2 : Le triomphe de la virilité*. Paris: Éditions du Seuil, 2011a.

CORBIN, Alain. *Saberes e odores: o olfato e o imaginário social nos séculos XVIII e XIX*. Trad. Ligia Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

COROSSACZ, Valeria Ribeiro. Cor, classe, gênero: aprendizado sexual e relações de domínio. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 02, pp. 521-542, 2014. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2014000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 nov. 2023.

COSTA, Carlos. O papel da māi na educação da primeira infância. *A māi de família*: Jornal Scientifico, Litterario e Illustrado, Rio de Janeiro, dez. 1879. Disponível: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=341703&pesq=&pagsis=91> Acesso em: 13 mar. 2023.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro, Graal, 1999.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Salina, 1995.

COSTA, Rosely G. Mediando oposições: sobre as críticas aos estudos de masculinidades. In: ALMEIDA, Heloisa B.; COSTA, Rosely G.; RAMIREZ, Martha C.; SOUZA, Érica R. (Org.). *Gênero em matizes*. Bragança Paulista: Ed. da Universidade São Francisco, 2002. pp. 213-41.

CRUZ, Éderson da Cruz, *Entre os muros da escola: gênero e docência na constituição de uma pedagogia do afeto*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

CRUZ, Elizabete Franco. “Quem leva o nenê e a bolsa?”: o masculino na creche. In: ARILHA, Margareth, UNBEHAUM, Sandra G., MEDRADO, Benedito (Orgs). *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: Editora 34, 1999.

CUNHA, Amélia Teresinha Brum da, *Gênero e Docência Masculina*: como se constitui o professor homem dos anos iniciais. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

CUNHA, Antonio Estevam da Costa e. Co-educação dos sexos. In: Brasil. *Relatório do Ministro dos Negócios do Império, João Alfredo Correa de Oliveira, de 1873*. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1873, anexo A-B8. Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/18605/coleccao_leis_1873_parte1.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 27 set. 2021.

CUNHA, Célio. A Pedagogia no Brasil. In: LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. Tomo II. Trad. Luiz Aparecido Caruso. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

CUNHA, Maria Manuela Ligeti Carneiro da. Imagens de índios do Brasil: o século XVI. In: *Estudos Avançados*, 4(10), pp. 91-110, 1990. Disponível: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8582> Acesso em: 22 fev. 2023.

CURIEL, Ochy; FALQUET, Jules. Introdução. In: *O patriarcado desvendado: teorias de três feministas materialistas*: Colette Guillaumin, Paola Tabet e Nicole Claude Mathieu. Verônica Ferreira et al (Org.). Recife: SOS Corpo, 2014. Disponível em: https://cursoextensao.usp.br/pluginfile.php/862895/mod_resource/content/0/O_Patriarcado_Desvendado.pdf Acesso em: 27 de set. 2021.

CURTIS, J. L. *De la virilité, des causes de son déclin prématué et instructions pour en obtenir le parfait rétablissement*. Paris: Thunot et Cie. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k56297948> Acesso em: 25 set. 2021.

DAVIS, Angela. *Mulheres, classe e raça*. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016. Disponível em: <https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2017/08/davis-angela-mulher-raca-e-classe-cap-11-p-116.pdf> Acesso em: 02 de nov. 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Trad. Anne-Marie Milon Oliveira. *Revista Brasileira de Educação*, vol.17, n.51, pp.523-36. set.-dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPsdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 de nov. 2021.

DELUMEAU, Jean. *A história do medo no Ocidente 1300-1800: uma cidade sitiada*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo, Companhia das Letras, 2009.

DENZIN, Norman Kent. Interpretando as vidas das pessoas comuns: Sartre, Heidegger e Faulkner. Rio de Janeiro: *Revista de Ciências Sociais*, v.27, n.1, pp. 29-43, 1984. Disponível em: <http://dados.iesp.uerj.br/es/edicoes/?vn=27-1> Acesso em: 15 dez. 2021.

DESCARTES, René, Lettres de M. Descartes, où sont traitées les plus belles questions de la morale, de la physique, de la medecine & les mathematiques. Paris: Angot, 1663. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8601517v> Acesso em: 14 abr. 2022.

DOVER, Kenneth James. *Greek homosexuality*. Harvard University Press Cambridge, Massachusetts, 1978. Disponível em: https://tajakramberger.files.wordpress.com/2013/11/k_j-dover_greek_homosexuality_updated_and_witbookfi-org.pdf Acesso em: 05 jun. 2021.

DUBY, Georges. *Idade média, idade dos homens: do amor e outros ensaios*. Trad. Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DUPOUY, Edmond. *Le Moyen âge médical, les médecins au moyen âge: les grandes épidémies, démonomanie, sorcellerie, spiritisme – La médecine dans la littérature du Moyen âge – Historiens – Poètes – Auteurs dramatiques*. Paris: Librairie Meurillon, 1888. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5432067k> Acesso em: 13 jan. 2022.

DUSSEL, Inês; Caruso, Marcelo. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. Trad: Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003

DUVAL, Mathias; BICAL, Albert. *L'anatomie des maîtres: trente planches reproduisant les originaux de Léonard de Vinci, Michel-Ange, Raphaël, Géricault*. Paris: Quantin, 1890. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6424320r> Acesso em: 14 ago. 2022.

ECO, Umberto. *O nome da rosa*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2018.

ECO, Umberto. *Arte e beleza na estética medieval*. Trad. Mario Sabino Filho. - Rio de Janeiro: Record, 2010.

EL FAR, Alessandra. *Páginas de sensação: literatura popular e pornográfica no Rio de Janeiro*: São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ELLIS, Henry Havelock. *More Essays of Love and Virtue*. New York: George H. Doran Company, 1922. Disponível em: <https://archive.org/details/littleessayslov02elligoog/page/n15/mode/2up?view=theater&q=Doran> Acesso em: 27 mar. 2023.

ELIADE, Mircea. *Imagens e símbolos*: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso. Trad. Sonia Cristina Tamer. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*: uma história dos costumes. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ESTEVES, Martha de Abreu. *Meninas Perdidas*: os populares e o cotidiano do amor no Rio de Janeiro da Belle Époque. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FARGE, Arlette. Famílias, a honra e o sigilo. In: ARIÈS, Phillippe. CHARTIER, Roger (Org). *História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes*. Trad: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: *500 anos de Educação no Brasil*. Lopes, Eliana Marta Teixeira. Faria Filho, Luciano Mendes. Veiga, Cynthia Greive (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1994.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo pedófilo? In: *Cadernos Pagu* (26). Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu/Unicamp, 2006, pp. 201-223. Disponível: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644740> Acesso em: 14 nov. 2023.

FERRARI, Anderson. Silêncio e Silenciamento em torno das homossexualidades masculinas. In: FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco. (Org.). *Silêncios e Educação*. Juiz de Fora: EdUFJF, 2011, v. 1, pp. 91-111.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. *A mulher e o magistério*: razões da supremacia feminina (a profissão docente em uma perspectiva histórica). Tóp. Educ. Recife. v./6. n°1-3. P. JJ-61. 1998. Disponível: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.html> Acesso em: 27 mar. 2023.

FERREIRA, Eduardo Alberto. *A voz do professor do gênero masculino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I*: um sussurro silenciado por paradigmas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente, 2020.

FERREIRA, Félix. A educação da mulher. *A māi de família*: Jornal Scientifico, Litterario e Illustrado, Rio de Janeiro, abr. 1879. Disponível: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=341703&pesq=&pagfis=27> Acesso em: 23 mar. 2023.

FERREIRA, José Luiz. *Homens ensinando crianças*: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2008.

FERREIRA, Lenira Weil. A historicidade na construção de gênero, memória e formação docente. In: *Identidade e vida de educadores rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa (... e em muitas outras)*. ABRAÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FLAUBERT, Gustave, *Dictionnaire des Idées Reçues*. Paris: Éditions du Boucher, 2002. Disponível em: <http://www.leboucher.com/pdf/flaubert/b fla di.pdf> Acesso em: 25 abr. 2022.

FIORENZA, Elisabeth Schüssler. *Discipulado de Iguais*: uma eklesialogia feminista crítica da libertação. Trad. Yolanda S. Toledo. Petrópolis: Vozes, 1995.

FIORIN, José Luiz. *Tendências da análise do discurso*. Campinas, Estudos Linguísticos, v.19, 1990.

FONSECA, Elisabete Martins da. *Imaginário e formação de educadores*: a narrativa de si. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

FONSECA, Thomaz Spartacus Martins. *Quem é o professor homem dos anos iniciais?* Discursos, representações e relações de gênero. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3468> Acesso em: 22 set. 2021.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Estética*: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. *História da loucura na Idade Clássica*. Trad. José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1*: A vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2*: o uso dos prazeres. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 4: as confissões da carne*. GROS, Frédéric (Org). Trad: Heliana de Barros Conde Rodrigues e Vera Portocarrero. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Trad. José A. Bragança de Miranda e António Fernando Cascais. Lisboa: Passagens, 2018. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6949951/mod_folder/content/0/A%20escrita%20de%20si%2C%20M.%20Foucault.pdf?forcedownload=1 Acesso em 28 jun. 2022.

FRAGA, Alex Branco. *Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRANCO JUNIOR, Hilário. *A Idade-média: nascimento do ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. O que é ‘método dialógico’ de ensino? O que é uma ‘pedagogia situada’ e Empowerment? In. Freire, Paulo; Shor, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d’Água, 1997. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf> Acesso em 25 jan. 2023.

FREYRE, Gilberto. *Playboy entrevista: Gilberto Freyre*. Ricardo Noblat. Playboy, São Paulo, Nº 56, p. 30, março/1980.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mucambos: Decadencia do Patriarchado Rural no Brasil*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1936. Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/146/1/64%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf> Acesso em: 22 dez. 2022.

FRIEDAN, Betty. *Mística feminina*. Trad. Áurea B. Weisseberg. Rio de Janeiro: Vozes, 1971. Disponível em: https://catarinas.info/wp-content/uploads/2016/07/Mistica_feminina.pdf Acesso em: 28 jan. 2023.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; Simão, Ana Margarida da Veiga. *Abordagem (auto)biográfica – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos*. Porto Alegre: Educação, v. 34, n. 2, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8705> Acesso em: 15 out. 2021.

FRY, Peter. *Para inglês ver: identidade e política na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

FURQUIM, Marcel Arruda. *As representações das masculinidades na revista Playboy (Brasil) 1978-1981.* Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual Paulista, Assis. 2016.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas.* São Paulo: Ática, 2002.

GALIEN, Claude. *Oeuvres anatomiques, physiologiques et médicales de Galien.* Trad. Charles Daremberg. Paris: J.B. Baillière, 1856. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6213666q> Acesso: 11 ago. 2021.

GARCIA, Regina Leite. Como a vida me fez professora. In: FISCHER Beatriz T. Daudt (Org). *Tempos de Escola – Memórias.* Brasília; São Leopoldo: Liber Livro; Oikos Editora, 2011. Disponível em: <http://grupalfa.sites.uff.br/memorial-regina/biblioteca-regina-leite-garcia/> Acesso: 12 jun 2021.

G.E. A instrucción secundaria das moças. *A māi de família:* Jornal Scientifico, Litterario e Illustrado, Rio de Janeiro, jan. 1883. Disponível: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=341703&pesq=&pagfis=676> Acesso em: 13 mar. 2023

GÉLIS, Jacques. O corpo, a Igreja e o sagrado. In: COURBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Org.). *História do Corpo 1: Da Renascença às Luzes.* Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2008, pp. 217-301.

GERMAIN, Rosie. Reading The Second Sex in 1950s America. Cambridge: Cambridge University Press. In: *The Historical Journal*, n. 56/4, 2013, pp.1041-1062. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/24528860> Acesso: 14 jul 2022.

GILES, Thomas Ransom. *História da educação.* São Paulo: EPU, 1987.

GIORDANO, Verónica. Negócios, política e sexo – a revista Playboy do Brasil, 1975-80. In: *Revista USP*, São Paulo, n. 95, pp. 150-158, set./nov. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/52247/56284>. Acesso em: 22 ago. 2022.

GOTTSCHALL, Carlos Antonio Mascia. *Medicina hipocrática: antes, durante e depois.* Porto Alegre: Stampa, 2007.

GONÇALVES, Andréa Lisly. *História e gênero.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONDRA, José Gonçalves. Medicina, higiene e educação escolar. In: *500 anos de Educação no Brasil.* LOPES, Eliana Marta Teixeira. FARIA FILHO, Luciano Mendes. VEIGA, Cynthia Greive (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GROSSI, Miriam Pillar. Masculinidades: Uma revisão teórica. In: *Antropologia em primeira mão.* Florianópolis: Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, n.1, 1995. Disponível em: <https://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/files/2012/03/Visualizar3.pdf> Acesso: 12 jul. 2021.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; BORJA, Shirley Doweslei Bernardes; LOPES, Aline Moraes; ANDALÉCIO, Aleixina Maria Lopes. As mulheres praticando ciência no Brasil. In: Estudos Feministas, Florianópolis, 24(1): 11-30, janeiro-abril/2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/J8B8SQsRgDpYtQ3mD6rnFbv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 out. 2023.

GROS, Frédéric. Advertência. In: Foucault, Michel. *História da sexualidade 4: as confissões da carne*. Gros, Frédéric (org). Trad: Heliana de Barros Conde Rodrigues e Vera Portocarrero. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GUCCIONE, Bob. *Ele Ela entrevista*: Bob Guccione. Ele Ela, Rio de Janeiro, Nº 115, p. 7, Novembro/1978.

GUILLAUMIN, Colette. *Pratique du pouvoir et idée de Nature*: Le discours de la Nature. Paris: Questions Féministes, n.º 3, 1978. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40619109?origin=JSTOR-pdf> Acesso: 14 jul. 2022.

GUILLET, François. Le duel et défense de l'honneur viril. In: CORBIN, Alain. COURTINE, Jean-Jacques, VIGARELLO, Georges (Org.). *Histoire de la virilité 2 : Le triomphe de la virilité*. Paris: Éditions du Seuil, 2011.

HAHNER, June Edith. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/JMnCZPDYwLMHfDMD94HfWyC/?lang=pt#> Acesso: 27 mai. 2023.

HANKINSON, Robert J. Science. In: Barney, Jonathan. *The Cambridge Companion to Aristotle*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

HAROCHE, Claudine. Anthropologies de la virilité: la peur de l'impuissance. In: COURTINE, Jean-Jacques, VIGARELLO, Georges (Org.). *Histoire de la virilité 3 : La virilité en crise?* Paris: Éditions du Seuil, 2011.

HARRISON, Barbara. Editors' Introduction: Researching Lives and the Lived Experience. In: HARRISON, Barbara. *Life Story Research*. London: SAGE Publications, 2008. Disponível em: https://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/24510_Final_Ch_Prelims_Vol_I.pdf Acesso em: 25 nov. 2021.

HAYES. *La génération: copulation, fécondation, grossesse, accouchement, allaitement*. Paris: Bibliothèque d'hygiène des deux sexes, 1891. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1269885z> Acesso: 27 jan. 2022.

HEILBORN, Maria Luiza, Entre as tramas da sexualidade brasileira. In: *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, 14(1): 336, janeiro-abril/2006 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/H9vcsRTzLyVBFPg6kCbyn6q/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 20 out. 2023.

HENRY, Paul. A história não existe? In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003, p. 29-55.

HERITIER, Françoise. *Masculino/feminino*: o pensamento da diferença. Trad. Cristina Furtado Coelho. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1830042/mod_resource/content/1/Capitulo%201.pdf Acesso em: 21 nov. 2021.

HESIODE. *La Théogonie d'Hésiode*. Trad: M. Patin. Paris: Typographie Georges Chamerot, 1872. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k54430304> Acesso em: 15 set. 2022.

HOCKETT, Charles Francis. *A Course in Modern Linguistics*. New York: Macmillan, 1958. Disponível em: <https://ia801404.us.archive.org/24/items/in.ernet.dli.2015.135713/2015.135713.A-Course-In-Modern-Linguistics.pdf> Acesso em: 25 nov. 2021.

HOBSBAWM, Eric John Ernest Eric. *A era do capital: 1848-1875*. Trad. Luciano Costa Neto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOBSBAWM, Eric John Ernest Eric. *A era das revoluções: 1789-1848*. Trad. Maria Tereza Lopes Teixeira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Visão do paraíso*: os motivos edêncios no descobrimento e colonização do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

HORTA, José Silverio Bahia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 104, p. 5-34, 1988. Disponível: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/713/729> Acesso em: 15 jan. 2022.

HUNT, Linda. *The invention of pornography*: Obscenity and the origins of modernity, 1500–1800. New York: Zone Books, 1993. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/The_Invention_of_Pornography/NWPyDwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1 Acesso em: 15 set. 2022.

HUIZINGA, Johan. *O declínio da Idade Média*. Trad. Augusto Abelaira. Lisboa, Ulisseia, 1985.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. São Leopoldo: Oikos, 2020. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/cepe/files/2021/03/TrabDOClasse_genALVARO_HYPOLITO_E-book.pdf Acesso em: 11 abr. 2023.

JABLONKA, Ivan. L'enfance ou le «voyage vers la virilité ». In: CORBIN, Alain. COURTINE, Jean-Jacques, VIGARELLO, Georges (Org.). *Histoire de la virilité 2 : Le triomphe de la virilité*. Paris: Éditions du Seuil, 2011.

JAEGER, Angelita Alice; JACQUES, Karine. Masculinidades e docência na educação infantil. Florianópolis: Revista *Estudos Feministas*, 25(2): 562, 2017, pp. 545-70. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ref/a/M9qfpLxghJxZPF7qxKDG59n/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 31 dez. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Porto Alegre: *Educação*, ano XXX, n. 3 (63), pp. 413-38. Disponível em:
https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf Acesso em: 15 dez. 2021.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiência de vida e formação*. Trad. José Cláudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

JUNIOR, Araripe. Movimento literário do ano de 1893. In: *Obra crítica de Araripe Júnior*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Casa de Rui Barbosa, 1860. v. III. p. 171. (Coleção de textos da Língua portuguesa Moderna). Disponível:
<https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=44699> Acesso em: 16 jun. 2023.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. Trad. Vivian Aranha Saboia. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène, SENOTIER, Danièle (Orgs.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009, pp. 67-75. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4098403/mod_resource/content/1/Kergoat%20p.67-75%20in%20Dicionario%20critico%202009.pdf Acesso em: 25 out. 2023.

KERGOAT, Prisca; PICOT, Geneviève; LADA, Emmanuel. Ofício, profissão, “bico”. Trad. Francisco Ribeiro Silva Júnior. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène, SENOTIER, Danièle (Orgs.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009, pp. 159-167. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4098403/mod_resource/content/1/Kergoat%20p.67-75%20in%20Dicionario%20critico%202009.pdf Acesso em: 30 out. 2023

KLAPISCH-ZUBER, Christiane. A mulher e a família. Trad. Maria Jorge Vitar de Figueiredo. In: LE GOFF, Jacques. *O homem medieval*. Lisboa: Editorial Presença, 1989, pp. 193-208.

KIMMEL, Michael Scott. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, n.9, 1998, p. 103-117. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ha/a/B5NqQSY8JshhFkpgD88W4vz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 21 mar. 2023.

KIMMEL, Michael Scott. *The gender of desire: essays on male sexuality*. New York: University of New York Press, 2005. Disponível em:
<https://books.google.com/books?id=m1mM0m37AHkC&printsec=frontcover> Acesso em: 12 dez. 2022.

KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. *Malleus Maleficarum*. Trad. Paulo Froes. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.

LACEY, Robert. *O ano 1000: a vida no início do primeiro milênio*. Trad. Alfredo Barcellos Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LANSER, Susan Sniader. *Fictions of authority: Women writers and narrative voice*. New York: Cornell University Press, 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5751704/mod_folder/content/0/Women%20Writers%20and%20Narrative%20Voice%20-%20Susan%20Lanser.pdf?forcedownload=1 Acesso em: 22 jan. 2023.

LAQUEUR, Thomas Walter. *Making sex: body and gender from the Greeks to Freud*. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press, 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/362156/mod_resource/content/1/Thomas%20Laqueur%20%20Making%20Sex.%20Body%20and%20Gender%20from%20the%20Greeks%20to%20Freud.pdf Acesso em: 15 dez. 2021.

LA METTRIE, Julien Offray de. *L'homme machine*, Paris: Frédéric Henry, 1865. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6253039v> Acesso em: 20 abr. 2022.

LAROUSSE, Pierre. *Grand Dictionnaire Universel du XIXe siècle*: français, historique, géographique, mythologique, bibliographique.... Paris: Administration du grand Dictionnaire universel, 1867. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k2053661> Acesso em: 15 jan. 2022.

LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê*: sobre o ofício de professor. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte, Autêntica, 2018.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad: João Wanderley Geraldi. IN: *Revista Brasileira de Educação*, n.19, pp. 20-8, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC> Acesso em: 23 out. 2023.

LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. Tomo II. Trad. Luiz Aparecido Caruso. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

LE CLERC, Daniel. *Histoire de la médecine, où l'on voit l'origine et le progrès de cet art*. La Haye: Chez Isaac Van der Kloot. M. D. CCXXIX, 1729. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k97607136> Acesso em: 27 abr. 2022.

LE GOFF, Jacques. *A história deve ser dividida em pedaços?* Trad. Nícia Adan Bonatti. São Paulo: UNESP, 2015.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão... [et al.]. Campinas, Editora da UNICAMP, 1990.

LEITE, Serafim. *Páginas de história do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. Disponível em:

<https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/175/1/93%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>
 Acesso em: 05 jan. 2023.

LERNER, Gerda. *A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens*. Trad. Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

LHOMOND, Charles François. *Éléments de la grammaire latine, a l'usage des Collèges*. Paris: Librairie Classique de Madame Veuve Maire-Nyon, 1884. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6209209w.textelimage> Acesso: 11 ago. 2021.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

LIMA, Edvaldo Pereira. *Páginas ampliadas: livro-reportagem como extensão do jornalismo*. São Paulo: Manole, 2009.

LIMA, Maria da Conceição Silva. *Tornar-se professor: um estudo sobre a formação de identidades profissionais de professores do sexo masculino dos anos iniciais, a partir de suas trajetórias*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017.

LIONÇO, Tatiana. Atenção integral à saúde e diversidade sexual no processo transexualizador do SUS: avanços e impasses. In: *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 19, n. 1, pp. 43-63, 2009.

LOMBROSO, Cesare. *L'homme criminel: criminel-né, fou moral, épileptique: étude anthropologique et médico-légale*. Trad. Regnier e Bournet. Paris: F. Alcan, 1887. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9688138r> Acesso em: 20 jul. 2023.

LOMBROSO, Cesare. FERRERO, Guglielmo. *La femme criminelle et la prostituée*. Trad. Louise Meille. Paris: F. Alcan, 1896. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k83334g> Acesso em: 25 jul. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2020, pp. 443-81.

LORENZONI, Cândice Moura. *A relação corpo-voz na docência: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

LORENZONI, Cândice Moura. Ser artista professor: tramas, imaginários e poéticas em jogo nos espaços de atuação-formação. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/15683> Acesso em: 20 set. 2021.

LYON-CAEN, Judith. O “eu” e o barômetro da alma. In: COURBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Org.). *História das emoções 2: Das Luzes até o final do século XIX*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2020, pp. 247-275.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1976.

MACENHAN, Camila. *Desenvolvimento da profissionalidade docente: representações de professoras dos anos iniciais da Educação Básica*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2962> Acesso em: 25 set. 2021.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O decreto de Leônio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate: a criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: Bastos, Maria Helena e Stephanou, Maria (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol. II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *O discurso pornográfico*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MAYR, Ernst. *Biologia, ciência única: reflexões sobre a autonomia de uma disciplina científica*. Trad. Marcelo Leite. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Trad. Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez, 1997.

MANDRESSI, Rafael. Dissecções e anatomia. In: COURBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Org.). *História do Corpo 1: Da Renascença às Luzes*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Instituto Braudel, 2005.

MARTINS, Ângela Maria Souza. *Dos anos dourados aos anos de zinco: análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23825/16806> Acesso em: 12 set. 2021.

MARTINS, Lucas Cardoso Martins. *Professores homens nos anos iniciais do ensino fundamental: os processos de constituição das identidades docentes a partir de narrativas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2017. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/1/8324> Acesso em 22 de set. de 2021.

MARTINS, Rosana Maria. *Aprendendo a ensinar: as narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professora*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2015.

MATTOS, Luiz Alves de. *Primórdios da educação no Brasil*: o período heroico (1549-1570). Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1958.

MATTHEWS-GRIECO, Sara F. Corpo e sexualidade na Europa do Antigo Regime. In: COURBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Org.). *História do Corpo 1: Da Renascença às Luzes*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2008, pp. 217-301.

MEDEIROS, Márcia Maria de. Zimermann, Tânia Regina. *Marianismo*. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (Org.). *Dicionário Crítico de Gênero*. Dourados: Ed. UFGD, 2015, pp. 426-30.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Produzindo sentidos sobre o masculino: da hegemonia à ética dadiversidade. In: ADELMAN, Mirian; SILVESTRIN, Celsi. (Org.). *Coletânea Gênero Plural*. Curitiba: UFPR, 2002. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/pq7m20be5301t15/capitulo-livro-adelman.pdf?dl=0> Acesso em: 20 out. 2023.

MENDES, Leonardo. O crítico Adolfo Caminha e as batalhas pelo reconhecimento literário. *Revista Fronteira Z*, São Paulo, n. 8, julho de 2012. Disponível em: <https://www.pucsp.br/revistafronteiraz/download/pdf/Artigo20-LeonardoMendes-versaofinal.pdf> Acesso em: 17 mai. 2023.

MENDES, Sandra Mara Silva de Lima. *Lições do desejo*: o fetiche pelas colegiais em um estudo sobre a pornificação do imaginário sexual masculino. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/15103> Acesso em: 15 mai. 2023.

MENEZES, Marco Antônio. Um rival para Travolta sem brilhantina. *Status*, São Paulo, N° 52, p. 46, Novembro/1978.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação*. Petrópolis: Vozes, 2018, pp. 9-27.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. In: *Sociologias*, nº 21. Porto Alegre, jan./jun. 2009, pp. 150-182. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/BkRJyv9GszMddwqpncrJvdn/?format=pdf> Acesso em: 27 nov. 2023.

MISKOLCI, Richard. Reflexões sobre normalidade e desvio social. In: *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 7, n. 13, 2007, pp. 109-125. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/169> Acesso em: 11 dez. 2023.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e o império* (Subsídios para a História da Educação no Brasil) 1823-1853. 1º Volume. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1939. Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/231/1/147%20T1%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf> Acesso em: 23 mar. 2023.

MONTELLO, Josué. A ficção naturalista. In: Coutinho, Afrânio (Org.). *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1986.

Moraes, Eliane Robert. O efeito obsceno. In: *Cadernos Pagu* (20). Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu/Unicamp, pp. 121-30, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/mnsQhjzhdQNNQGbDd9BgTKd/?lang=pt> Acesso em: 10 jan. 2023.

MOREAU DE JONNES, Alexandre Cesar. *Les temps mythologiques, essai de restitution historique: cosmogonie, le Livre des morts, Sanchoniathon, la Genèse, Hésiode, l'Avesta*. Paris: Didier, 1876. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9765436q> Acesso em: 10 jan. 2023.

MORETO, Charles. *Gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MOROSINI, Marília Costa. *Estado de conhecimento*: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos. Santa Maria: Revista de Educação da UFSM, Centro de Educação, v. 40, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822> Acesso em 10 de jun. de 2022.

MOSCUCCI, Ornella. *The science of woman: gynecology and gender in England (1800-1929)*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. Disponível em: https://books.google.co.uk/books?hl=en&lr=&id=szmnVZs_ImsC&oi=fnd&pg=PP9&ots=AqpBiYYIoL&sig=dRsyp3wycuJTJFRaxL4f5q9Rv4#v=onepage&q&f=false Acesso em: 25 abr. 2022.

NAGEL, Lizia Helena. Educação colonial: escolástica ou burguesa? IN: *Revista Educação em Questão*, 6 (2), p. 24-38, jul/dez. 1996. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10390/7343> Acesso em: 15 jan. 2023.

NETO, Joachin Azevedo Neto; Silva, Ediene Gomes da. História e condição feminina na obra A Carne (1888), de Júlio Ribeiro. In: *Oficina do Historiador*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. e37461, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/view/3746>. Acesso em: 31 jun. 2023.

NETO, Pasquale Cipro; Infante, Ulisses, *Gramática Normativa com Gramática Descritiva da Língua Portuguesa*: Notas de estudo de Língua Portuguesa. São Paulo: Scipione, 2014.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. In: *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, pp. 9-41, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917/11167> Acesso em: 18 jul. 2022.

NÓBREGA, Pe. Manoel da. *Cartas do Brasil, Cartas Jesuíticas* (1549-1560). Rio de Janeiro, Impressa Nacional, 1886. Disponível:

http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrastraras/bndigital1867/bndigital1867.pdf Acesso em: 10 jan. 2023.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Trad. Yara Aun KHOURY. São Paulo: *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, 1993. Disponível: http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrastraras/bndigital1867/bndigital1867.pdf Acesso em: 10 jan. 2022.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NUNES, Andrea do Rocio Caldas. *Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

OLIVEIRA, Maria Aparecida de. *A representação feminina na obra de Virginia Woolf: um diálogo entre o projeto político e o estético*. (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2013.

OLIVEIRA, João Pacheco de Oliveira; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A Presença Indígena na Formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004372.pdf> Acesso em: 07 jan. 2023.

OVÍDIO. *Metamorfoses*. Trad. Bocage. São Paulo, Hedra, 2000.

PAIVA, José Maria. Educação jesuíta no Brasil colonial. In: *500 anos de Educação no Brasil*. LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PARAISO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206–237, 2016. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206>. Acesso em: 15 jun. 2022.

PELÉ. *Playboy entrevista: Pelé*. José Maria de Aquino. Playboy, São Paulo, Nº 61, p. 33, Agosto/1980.

PENDERGAST, Tom. *Creating the modern man: American magazines and consumer culture, 1900-1950*. Colombia: University of Missouri Press, 2000. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=FWdkPKEtBAHcC&pg=PP3&hl=ptBR&source=gbs_selected_pages&cad=2=onepage&q&f=true Acesso em: 19 fev. 2022.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. *Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições*

de vida e trabalho. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres.* Trad: Angela Maria da Silva Corrêa. São Paulo: Contexto, 2012

PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. Trad. Cláudio Henrique de Moraes Batalha e Miriam Pillar Grossi. São Paulo: *Revista Brasileira de História*, v. 9, nº 18, p. 9-18, ago/set.89. Disponível em: https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3846 Acesso em: 16 jan. 2022.

PERNOUD, Régine. *Luz sobre a Idade Média.* Trad. António Manuel de Almeida Gonçalves. Mem Martins: Publicações Europa – América, 1997.

PINEAU, Gaston. *As histórias de vida em formação:* gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. Trad. Maria Teresa Van Acker e Helena Coharik Chamlian. São Paulo: Educação e Pesquisa, v.32, n.2, p. 329-43, maio/ago., 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28013/29803> Acesso em: 15 jan. 2022.

PINTO, Maria da Piedade. O ensino. A *Família*: Jornal litterario dedicado a educação da mãe e família. São Paulo, 18 de novembro de 1888. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/379034/per379034_1888_00001.pdf Acesso em 13 mar. 2023.

PLINE L'ANCIEN. *Morceaux extraits de Pline.* Trad. Pierre-Claude-Bernard Guérout. Paris: Lefèvre/Garnier frères, 1845. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9762641s> Acesso em: 18 set. 2021.

PORTUGAL, Alvará régio de 28 de junho de 1759. *Extinguem todas as Escolas reguladas pelo método dos Jesuítas e se estabelece um novo regime. Diretor dos Estudos, Professores de Gramática Latina, de Grego e Retórica.* Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx13.html> Acesso em: 25 mar. 2023.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo:* colônia. São Paulo: Brasiliense, 1961. Disponível em: <https://favaretoufabc.files.wordpress.com/2014/03/formac3a7c3a3o-do-brasil-contemporc3a2neo-caio-prado-junior.pdf> Acesso em: 21 jan. 2023.

PROVÍNCIA do Rio de Janeiro. Decreto de 10 de abril de 1835, nº. 10. *Criação da escola normal em Niterói.* de Disponível: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99970> Acesso em: 21 jul. 2022.

RABELO, Amanda Oliveira. *A figura masculina na docência do ensino primário:* um "corpo estranho" no quotidiano das escolas públicas "primárias" do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Aveiro. Aveiro, 2008.

RAYNOUARD, François-Just-Marie. *Influence de la langue romane rustique sur les langues de l'Europe latine.* Paris: L'Imprimerie, 1836. Disponível: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k433103s.texteImage> Acesso em: 11 jan. 2021.

RAMOS, Marcelo Silva. Um olhar sobre o masculino: reflexões sobre os papéis e representações sociais do homem na atualidade. In: Goldenber, Mirian. (Org.). *Os novos desejos: das academias de musculação às agências de encontros.* Rio de Janeiro: Record, 2000.

RIBEIRO, Anderson Francisco. *Desnudando a ditadura militar:* as revistas eróticas e a construção da(s) identidade(s) do homem moderno (1964-1985). Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/141986>. Acesso em: 28 out. 2019.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: *500 anos de Educação no Brasil.* LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. *Mulheres e educação no Brasil-Colônia:* Histórias entrecruzadas. Biblioteca digital da UNICAMP, São Paulo, 1987. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pfhistedbr/arilda_ines_miranda_ribeiro2_artigo_0.pdf Acesso em: 11 de jan. 2023.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira:* a organização escola. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. *Inscrevendo a sexualidade:* discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa – Tomo I.* Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1994.

RITZKAT, Marly Gonçalves Bicalho. Preceptoras alemãs no Brasil. In: *500 anos de Educação no Brasil.* LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROUBAUD, Félix. *Traité de l'impuissance et de la stérilité chez l'homme et chez la femme comprenant l'exposition des moyens recommandés pour y remédier.* Paris: J.B. Baillière et Fils, 1872. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5752918g> Acesso em: 11 jan. 2021.

RONECKER, Jean-Paul. *Le symbolisme animal:* mythes, croyances, légendes, archétypes, folklore, imaginaire... Paris: Dangles, 1994. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3328852t> Acesso em: 15 jun. 2021.

ROSA, Fabio José Paz da. *O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor-homem no magistério das séries iniciais e na educação infantil.* Dissertação

(Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas). Duque de Caxias, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

ROSENBERG, Fúlia. Educação e gênero no Brasil. *Projeto História: Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados De História*, 1. Acesso em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11411> Acesso em: 15 mai. 2023.

RÜDIGER, Francisco. *Literatura de autoajuda e individualismo: contribuição ao estudo de uma categoria da cultura de massas*. Porto. Alegre: Gattopardo, 2010.

SÁ, Natália Nigro de; SILVA, Lucas Thiago Pereira da; SZYLIT, Regina. Masculinidades e o contexto dos cuidados paliativos pediátricos: uma perspectiva de gênero. In: *Ensaios sobre masculinidades na atualidade*. SOUZA, Rosane Mantilla de; MACIEL JUNIOR; Plínio de Almeida, DEFENDI, Edson Luiz. - São Paulo: EDUC, 2022. Disponível em: https://www.pucsp.br/educ/downloads/ensaios_masculinidades.pdf Acesso em: 27 out. 2023.

SAFFIOTI, Heleith. *A mulher na sociedade de classes: Mito e Realidade*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1976. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3825626/mod_resource/content/1/Saffioti%20%281978%29%20A_Mulher_na_Soc_Classes.pdf Acesso em: 21 jun 2023.

SAFFIOTI, Heleith. O segundo sexo à luz das teorias feministas contemporâneas. In: *Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas*. MOTTA, Alda Britto; SARDEMBERG, Cecilia; GOMES, Márcia. (Org) Salvador: NEIM/UFBA, 2000. Disponível em: <http://www.neim.ufba.br/wp/wp-content/uploads/2013/11/simone.pdf> Acesso em: 22 ago. 2022.

SANTIAGO, Silviano. *Vale quanto pesa*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.

SANTIN, Mônica. *Os reflexos, simbólicos e imagéticos, do espelho de Héracles em nós: as (res)significações afloradas da (auto)reflexão sobre as trajetórias de formação docente*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2017.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. O fenômeno religioso, o ensino religioso e as religiões de matrizes africanas no contexto brasileiro: apontamentos epistemológicos. In: *Educação pública, religião e laicidade*. Pessanha, Márcia Maria de Jesus; Oliveira, Iolanda de (Org.). Niterói: CEAD-UFF, 2017. Disponível: <http://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/573/2020/09/Educa%C3%A7%C3%A3o-P%C3%BAblica-Religi%C3%A3o-e-Laicidade.pdf> Acesso em: 25 mar. 2023.

SARAMAGO, José. *O evangelho segundo Jesus Cristo*. São Paulo/Rio de Janeiro: Record/Altaya, 1995.

SARTRE, Maurice. Virilités grecques. In: CORBIN, Alain. COURTINE, Jean-Jacques, VIGARELLO, Georges (Orgs.). *Histoire de la virilité 1: De l'Antiquité aux Lumières – L'invention de la virilité*. Paris: Éditions du Seuil, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14, n. 40, p.143-55 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 27 set. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, v. 34, n. 124, p.743-60, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/06.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

SAYÃO, Déborah Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. In: *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 14, n. 3, p. 67–87, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643862>. Acesso em: 5 nov. 2023.

SAYÃO, Deborah Thomé. *Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: Um estudo de professores em creches*. Tese (Doutorado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2005.

SCHERER, Renata Porcher. *A desfeminização do magistério: uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre: *Educação e Realidade*. Vol. 20 (2), jul/dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/3038/363> Acesso em: 22 ago. 2021.

SENNA, Ayrton. *Playboy entrevista*: Ayrton Senna. Mônica Bergamo. Playboy, São Paulo, Nº 181, p. 40, Agosto/1990.

SILVA, Maria da Conceição Fonseca. *Os discursos do cuidado de si e da sexualidade em Claudia, Nova e Playboy*. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2003

SILVA, Samuel Cavalcante. Stafuzza, Grenissa Bonvino. Práticas identitárias da autoajuda no mundo contemporâneo do trabalho. *Psicologia & Sociedade*, 25(3), pp. 718-27, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/8tNRDcGtjF6NjJZxsGKYm9w/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 15 de nov. de 2021.

SCHMITT-PANTEL, Pauline. A criação da mulher: um ardil para a história das mulheres? Trad. Luiz Antônio Oliveira de Araújo. In: MATOS, Maria Izilda; SOIHET, Raquel. (Org.). *O corpo feminino em debate*. São Paulo, Editora da Unesp, 2003, pp. 29-41. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/up000031.pdf> Acesso em: 22 ago. 2022.

SOHN, Anne-Marie Sohn, *Sois un homme: La construction de la masculinité au XIXe siècle*. Paris, Seuil, 2009.

SOLOMON, Andrew. *O demônio do meio-dia*: uma anatomia da depressão. Trad. Myrian Campello. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

STEARNS, Peter Nathaniel. *História das relações de gênero*. Trad. Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2007.

STEVENS, Evelyn P. Marianismo: The other face of machismo in Latin America. PESCATELLO, Ann M. In: *Female and male in Latin America: essays*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1973. Disponível em: [https://digital.library.pitt.edu/islandora/object/pitt%3A31735057895751/viewer/112\(mode/2up](https://digital.library.pitt.edu/islandora/object/pitt%3A31735057895751/viewer/112(mode/2up) Acesso em 15 mar 2023.

SODRÉ, Nelson Werneck. *O naturalismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1965. Disponível em: <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=79330> Acesso em 23 jun 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si*: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, ciência e arte: diálogos com Oliver Sacks. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.21, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/59921/41861>. Acesso em: 30 ago. 2023.

SOUZA, José Cavalcante de Souza. Demócrito de Abdera. In: *Os pré-socráticos*: Fragmentos, doxografia e comentários. Trad. José Cavalcante de Souza. São Paulo: Editora Nova Cultural. 2000.

SOUZA, Renata Floriano de. Cultura do estupro: prática e incitação à violência sexual contra mulheres. In: Revista *Estudos Feministas*. Florianópolis, 25(1): 422, janeiro-abril/2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/6pdm53sryMYcjFQr9HNcnS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

SOUZA, Rosane Mantilla de Souza. Depende de quem você é e de como você faz: sobre o gênero na entrevista qualitativa de pesquisa. In: *Ensaios sobre masculinidades na atualidade*. SOUZA, Rosane Mantilla de; MACIEL JUNIOR; Plínio de Almeida, DEFENDI, Edson Luiz. - São Paulo: EDUC, 2022. Disponível em: https://www.pucsp.br/educ/downloads/ensaios_masculinidades.pdf Acesso em: 24 out. 2023.

SÜSKIND, Patrick. *O perfume*. Trad. Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Record, 1985.

TALESE, Gay. *A mulher do próximo*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

TARCZYLO. Theodore. *Sexe et liberte au Siècle des Lumieres*. Paris: Presses de la Renaissance, 1983. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k48005117> Acesso em: 22 ago. 2021.

TARDIF, Maurice. *A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás*. Educ. Soc. v.34, n.123, Campinas abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/abstract/?lang=pt> Acesso em: 12 jul. 2021.

TARNAS, Richard. *A epopéia do pensamento ocidental: para compreender as idéias que moldaram nossa visão de mundo*. Trad: Beatriz Sidou. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

TEDESCHI, Losandro Antonio. *As mulheres e a história: uma introdução teórico metodológica*. Dourados: Editora UFGD, 2012.

THUILLIER, Jean-Paul. Virilités romaines: vir, virilitas, virtus. In: CORBIN, Alain. COURTINE, Jean-Jacques, VIGARELLO, Georges (Orgs.). *Histoire de la virilité I: De l'Antiquité aux Lumières – L'invention de la virilité*. Paris: Éditions du Seuil, 2011.

TISSOT, Samuel Auguste André David. *L'Onanisme*, dissertation sur les maladies produites par la masturbation. Paris: Librairie Pigoreau, 1817. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k932293z> Acesso em: 27 ago. 2021.

TOBIAS, José Antonio. *História da educação brasileira*. São Paulo: Editora Juriscredi, 1972.

TOMÁS DE AQUINO. *Suma teológica*. Trad. Alexandre Corrêa. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia Lourenço de Brindes, Sulina Editora, 1980, volume VII.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; Paiva, Priscila Pedro. *Como educar os filhos na casa: a educação doméstica no jornal a Mãe de família*. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/269> Acesso em: 10 jun. 2023.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *História geral do Brazil*: antes de sua separação e independencia de Portugal. Rio de Janeiro: E. e H. Laemmert, 1877. Acesso em 15/03/23: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4825> Acesso em 21 de jan. de 2023.

VASCONCELOS, Pe. Simão de. *Chronica da Companhia de Jesu do estado do Brasil*. Lisboa: A.J. Fernandes Lopes, 1865. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242811> Acesso em 15 de jan. de 2023.

VERÍSSIMO, José. *História da Literatura Brasileira*: De Bento Teixeira (1601) a Machado de Assis (1908). Rio de Janeiro, RJ: Livraria Francisco Alves, Paris, França: Aillaud, 1916. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/histlitbras.pdf Acesso em: 05 jan. 2023.

VEYNE, Paul. A homossexualidade em Roma. In: *Sexo e poder em Roma*. Trad: Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

VERNANT, Jean Pierre. *O universo, os deuses, os homens*. Trad: Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

VIANNA, Claudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. In: *Cadernos Pagu* (17/18) Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu/Unicamp, 2001/02, pp. 81-103. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/hQFDykQmWnPvj4TYTWYmKZb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 13 mar. 2023.

VIERA, Maria Cláisse. *Memórias-testemunho de educadores*: contribuições da Educação Popular à Educação de Jovens e Adultos. Curitiba, CRV, 2016.

VIGARELLO, Georges. *História do estupro*: violência sexual nos séculos XVI-XX. tradução Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

VIGOYA, Mara Viveros. *Les couleurs de la masculinité*: expériences intersectionnelles et pratiques de pouvoir en Amérique latine. Trad. Hélène Bretin. Paris: La Découverte, 2018.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. In: *500 anos de Educação no Brasil*. LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VOKS, Douglas Josiel. *Reconfigurações de uma masculinidade hegemônica nas páginas da revista Playboy (Brasil: décadas de 1980 e 1990)*. Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. In: *Educação e Realidade*. v. 24, n. 2, pp. 75-88, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6657> Acesso em: 10 dez. 2022.

WALKERDINE, Valerie. Ciência, Razão e a Mente Feminina. In: *Educação e Realidade*, v. 32, n. 1, pp. 7-24, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6657>. Acesso em: 16 dez. 2022.

WARMLING, Diego Luiz. Butler leitora de Beauvoir: o gênero como ato performático. Amargosa: *Griot*. V. 20, n.3, pp.16-38, 2020. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/1835> Acesso em: 20 jan. 2022.

WEEKS, Jeffrey. *Sexuality and its discontents: Meanings, myths, and modern sexualities*. London and New York: Routledge & Kegan Paul, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4241156/mod_resource/content/1/Weeks_sexuality_its_discontents.pdf Acesso em: 25 jan. 2022.

WEINBERG, George. *Society and the healthy homosexual*. Nova York: St. Martin's Press, 1972. Disponível em: https://openlibrary.org/books/OL14544031M/Society_and_the_healthy_homosexual Acesso em: 10 dez. 2023.

WILLIAMS, Linda. *Hard core: Power, Pleasure, and the 'frenzy of the visible'*. University of California Press Berkeley and Los Angeles, California, 1989

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. In: *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ref/a/WTHZtPmvYdK8xxzF4RT4CzD/abstract/?lang=pt> Acesso em: 19 dez. 2023.

WOOLF, Virginia. *Profissões para mulheres e outros artigos feministas*. Trad. de Denise Bottmann. Porto Alegre, LPM, 2012.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Educar: una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia en Brasil y Argentina 1870-1930. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.74, n.178, p.713-738, set./dez. 1993. Disponível: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1171/910> Acesso em: 13 mar. 2023.

YOUAFZAI, Malala. LAMB, Christina. *Eu sou Malala: A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã*. Trad: George Schlesinger, Luciano Vieira Machado, Denise Bottmann e Caroline Chang. Companhia das Letras, 2013.

ZOLA, Émile. *Le roman expérimental*. Paris: Charpentier, 1881. Acesso em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k113130k> Acesso em: 15 jun. 2023.