PROGRAMA DE DOUTORADO MULTI-INSTITUCIONAL E MULTIDISCIPLINAR EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIENCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA – IFBA
LABORATÓRIO NACIONAL DE COMPUTAÇÃO CIENTÍFICA – LNCC/MCT
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
CENTRO UNIVERSITÁRIO SENAI CIMATEC

ELISETE SANTANA DA CRUZ FRANÇA

AS RELAÇÕES DE SOCIABILIDADE E AS (RE)INTERPRETAÇÕES DE GÊNERO E MASCULINIDADES DE JOVENS NO CONTEXTO ESCOLAR

SALVADOR
2018

ELISETE SANTANA DA CRUZ FRANÇA

AS RELAÇÕES DE SOCIABILIDADE E AS (RE)INTERPRETAÇÕES DE GÊNERO E MASCULINIDADES DE JOVENS NO CONTEXTO ESCOLAR

Tese apresentada ao Programa de Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento, como requisito obrigatório para a obtenção do título de doutora em Difusão do Conhecimento.

Orientadora: Prof. Dra Suely Aldir Messeder.

SALVADOR
2018

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

França, Elisete Santana da Cruz.
As relações de sociabilidade e as (re)interpretações de gênero e masculinidade de jovens no contexto escolar [recurso eletrônico] / Elisete Santana da Cruz. – Dados eletrônico. - 2018.
1 CD-ROM: il. ; 4 ¾ pol.

Orientadora: Prof.ª Drª Suely Aldir Messeder.
Tese (doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

1. Masculinidade. 2. Identidade de gênero. 3. Ambiente escolar. 4. Jovens. 5. Ensino médio. 6. Escolas públicas. I. Messeder, Suely Aldir. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Doutorado Multi- institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento. III. Título.

CDD 305.31 - 23. ed.

AS RELAÇÕES DE SOCIABILIDADE E AS (RE)INTERPRETAÇÕES DE GÊNERO E MASCULINIDADES DE JOVENS NO CONTEXTO ESCOLAR

Tese apresentada como exigência para obtenção do título de doutora pelo Programa de Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento, Linha de Pesquisa 3 – Cultura e Conhecimento: Transversalidade Interseccionalidade e (In)formação, da Universidade Federal da Bahia

09 de abril de 2018.

Banca Examinadora

Ana Maria de Oliveira Urpia _____

Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (PPGPSI/UFBA),

César Costa Vitorino _____

Doutor em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Eduardo David de Oliveira _____

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará
Universidade Federal da Bahia

Marcio Rodrigo Vale Caetano _____

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul ((FURG)

Maria Nazaré Mota de Lima _____

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia, Brasil
Universidade do Estado da Bahia

Suely Aldir Messeder _____

Doutora em Cuestions de Filosofia pela Universidad de Santiago de Compostela, Espanha
Universidade do Estado da Bahia

À minha mãe, Elza Santana da Cruz,
uma brava, cachoeirana, mulher forte, determinada e amável.

Ao meu pai, Humberto Máximo da Cruz,
homem forte e sensato.

AGRADECIMENTOS

A escrita de uma tese é uma atividade extremamente solitária. No entanto, esta produção é fruto de interlocução, seja com a literatura levantada, seja com as pessoas com as quais compartilhamos nossas ideias, dúvidas, angústias e descobertas, pelos debates no Grupo Enlace, seja ainda participando dos eventos acadêmicos na troca de vivências. Daí a razão para estes agradecimentos:

A Gilson, pelo incentivo e apoio, sempre, acordado pelas madrugadas para me apoiar. Esta tese é sua também.

Aos meus familiares, por estarmos juntos nos momentos bons e mais difíceis da vida. Reconheço o empenho e as orações de todos. Muito obrigada a minhas irmãs, a tia Lico. E a você, Eliana, só na outra vida se você entrar na mesma fila, para eu demonstrar toda minha gratidão e amor pelo que você representa na minha vida.

Ao Programa Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC), pelo acolhimento e pelo compromisso em fomentar a busca pelo conhecimento. Por isso, a todos que o compõem, sem exceção, externo minha gratidão.

Aos colegas de turma, com os quais estudamos, sorrimos, partilhamos apreensões, desejos e expectativas nos apoiando e valorando a amizade construída: Anhamona de Brito, Bárbara Dultra, Felipe Bonfim, Flávia Damião, Glideci Leite, Helaine Souza, Ivan Cardoso, João Marciano, José Lamartine, Karina Mizuki, Lilian Lessa, Mariel Cisneros, Valuza Saraiva, Mariela (turma 2012) e Valter Ornelas.

Aos meus colegas do Grupo Enlace: Amanaiara Nascimento, Adilson Peixinho, Adriana Mármore, Adelmo, Bárbara Alves, Clebemilton Nascimento, Carmedite Graciela Pellegrino, Ivanete, Lenalde Barreto, Leon Boaventura,

Marcos Godin, Saulo, Vyrma, Warlen Júnior, Hildete, Lícia. Obrigada por terem contribuído para o meu crescimento.

À minha orientadora, a Professora Doutora Suely Aldir Messeder, pela paciência, pelo carinho, cuidado e comprometimento em fazer ciência de forma orgânica, e por socializar seus saberes com o propósito de contribuir para formação e (in)formação de novos pesquisadores e pesquisadoras para uma área do conhecimento que nos é muito cara. Meu muito obrigada!

Às minhas companheiras da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, eternas amigas e companheiras de guerra na luta pela educação: Érica Capinam, Silvia Fonseca, Joacy, Edileuza Neris. A Rose, minha eterna secretária, a Laurinda, Katia Lorena e Reinaldo Miranda. Aos colegas da Escola Comunitária Histarte e do Centro Educacional Associação Sons no Silêncio.

Aos meus colegas da Fundação Visconde de Cairu, Geisa, Telma Cortizo, Silvia Passos e Ivonete Amorim

Aos amigos/as: Bernadete Oliveira, César Costa, Gildásio Conceição, Isaura Fontes, Jeane Nuzaro, Lucimara Silva, Rita Oliveira, Ronald Magnavita. Externalizo meu “muito obrigada” por me emprestaram os seus nomes para denominar os/as jovens participantes da pesquisa.

Agradeço a todos que, de várias formas, direta e indiretamente, foram alicerce nesta minha caminhada.

Agradeço ao Universo, por conspirar sempre a meu favor. E a toda minha ancestralidade.

Muito obrigada!

FRANÇA. Elisete Santana da Cruz. **AS RELAÇÕES DE SOCIABILIDADE E AS (RE)INTERPRETAÇÕES DE GÊNERO E MASCULINIDADES DE JOVENS NO CONTEXTO ESCOLAR.** 2018,189 p. Tese (Doutorado). Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC). 2018.

RESUMO

Os debates sobre a construção das masculinidades têm se mostrado um campo de pesquisa profícuo no âmbito das Ciências Sociais. E os estudos sobre a temática evidenciam que masculinidades são construídas e reconstruídas com base em projetos sociais, políticos e pedagógicos. Nesse sentido, tais masculinidades não são estáticas, vez que se transformam ao longo do tempo, e, para, além disso, não pode ter como ponto de partida apenas o sexo considerado biológico, visto que, são configurações de práticas reiteradas pelos sujeitos masculinos e femininos e que balizam as relações de gênero. Deste modo, o intuito dessa investigação é compreender como as relações de sociabilidade influenciam na construção e (re) interpretação das masculinidades de jovens numa escola pública estadual de Salvador. Nesse sentido, o estudo constituiu-se em uma pesquisa qualitativa, considerada como metodologia adequada por buscar responder a questões presentes no contexto social situado cultural e historicamente. Destarte, realizou- se um estudo de caso com jovens estudantes de uma escola pública do Ensino Médio de Salvador. Para tanto, utilizamos como instrumentos da pesquisa, entrevistas, observação participante e o grupo focal. Vale salientar que três categorias emergiram com mais relevantes na interpretação da pesquisadora e no próprio limite da pesquisa no discurso dos jovens: as brincadeiras, família e violência. Desse modo, e partindo das minhas incursões interpretativas no trabalho como educadora e como pesquisadora, depreendi que nas escolas temos uma pedagogia da heteronormatividade. Os resultados apontaram que as masculinidades são negociadas durante todo o processo de socialização dos sujeitos sociais. Admite- se que a família, em especial mães e pais, atua como co-partícipe no processo de construção, reconstrução e reinterpretações da ordem de gênero e que a masculinidade do “verdadeiro homem” está associada à força, resistência, dureza e que é aprendida por meio dos ensinamentos do pai.

Palavras-chave: Brincadeiras; Famílias; Violência; Masculinidades; Relações de Gênero.

FRANÇA. Elisete Santana da Cruz. **THE RELIATIONS OF SOCIABILITY AND (RE) INTERPRETATIONS OF GENDER AND YOUNG MEN IN THE SCHOOL CONTEXT**. 2018, 189 p. Thesis (Doctorate). Multidisciplinary and Multidisciplinary Doctorate in Knowledge Dissemination (DMMDC). 2018.

ABSTRACT

The debates on the construction of masculinities have been shown to be a profitable field of research within the Social Sciences. And the studies on the subject show that masculinities are constructed and reconstructed based on social, political and pedagogical projects. In this sense, such masculinities are not static, since they transform over time, and, in addition, can not have as a starting point only sex considered biological, since they are configurations of practices reiterated by male subjects and feminist and gender relations. Thus, the purpose of this research is to understand how the relationships of sociability influence the construction and (re) interpretation of the masculinities of young people in a state public school in Salvador. In this sense, the study constituted a qualitative research, considered as adequate methodology to seek to answer questions present in the social context situated culturally and historically. Thus, a case study was conducted with young students from a public high school in Salvador. To do so, we used as research instruments, interviews, participant observation and the focus group. It is noteworthy that three categories emerged with more relevance in the interpretation of the researcher and at the very limit of research in the discourse of young people: games, family and violence. In this way, and starting from my interpretive forays in the work as educator and as researcher, I realized that in the schools we have a pedagogy of the heteronormatividade. The results showed that masculinities are negotiated throughout the socialization process of social subjects. It is assumed that the family, especially mothers and fathers, acts as a co-participant in the process of construction, reconstruction and reinterpretations of the gender order and that the masculinity of the "true man" is associated with strength, endurance, hardness and learned through the teachings of the father.

Keywords: Jokes; Families; Violence; Masculinities; Gender Relationships.

FRANCA, Elisete Santana da Cruz**. LES RELATIONS DE SOCIABILITÉ ET (RE) INTERPRÉTATIONS DU GENRE ET DES JEUNES HOMMES DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE**. 2018, 189 p. Thèse (Doctorat). Doctorat multidisciplinaire et multidisciplinaire en diffusion des connaissances (DMMDC). 2018.

SOMMAIRE

Les débats sur la construction des masculinités se sont avérés être une champ de recherche rentable dans le domaine des Sciences Sociales. Et les études sur le sujet montrent que les masculinités sont construits et reconstruits sur la base de projets sociaux, politiques et pédagogiques. En ce sens, ils ne sont pas statiques, ils se transforment avec le temps et, de plus, ne peuvent avoir comme point de départ que le sexe considéré biologique, puisqu'il s'agit de configurations de pratiques réitérées par des sujets masculins et féminins et que relations de genre. Ainsi, le but de cette recherche est de comprendre comment les relations de sociabilité influencent la construction et la (ré) interprétation des masculinités des jeunes dans une école publique au Salvador. En ce sens, l'étude a constitué une recherche qualitative, considérée comme une méthodologie adéquate pour chercher à répondre aux questions présentes dans le contexte social situé culturellement et historiquement. Ainsi, une étude de cas a été réalisée avec de jeunes étudiants d'un lycée public de Salvador. Pour ce faire, nous avons utilisé comme instruments de recherche, des entrevues, l'observation des participants et le groupe de discussion. Il est à noter que trois catégories ont émergé avec plus de pertinence dans l'interprétation du chercheur et à la limite de la recherche dans le discours des jeunes: jeux, famille et violence. Ainsi, à partir de mes incursions interprétatives dans le travail d'éducateur et de chercheur, j'ai réalisé que dans les écoles nous avons une pédagogie de l'hétéronormativité Le résultats ont souligné que les masculinités sont négociées tout au long du processus de socialisation des sujets sociaux. Il est supposé que la famille, en particulier les mères et les pères, agit comme un co-participant au processus de construction, de reconstruction et de réinterprétation de l'ordre des genres et que la masculinité du «vrai homme» est associée à la force, l'endurance et la dureté. appris à travers les enseignements du père.

Mots-clés: Blagues; Familles; Violence; Masculinités; Relations de Genre

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEH	Associação Brasileira de Estudos da Homocultura
CEAO	Grupo de Estudo em Gênero e Raça
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
DIREM	Diretoria de Educação e suas Modalidades
ESP	Escola Sem Partido
FLACSO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LGBTTI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais Transgêneros e Intersexo
NEIM	Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio
PPGNEIM	Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo
PDE	Planos Decenais de Educação
RMS	Região Metropolitana de Salvador
SEC	Secretária de Educação e Cultura
SGE	Sistema de Gerenciamento da Educação
SEPLAN	Secretaria de Planejamento
SSP	Secretária de Segurança Pública

UE	Unidade Escolar
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESC0	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Quantitativo de estudantes por raça/cor..... 55

Quadro 2 Síntese das ações desenvolvidas no *lócus* da pesquisa..... 73

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização da Cidade de Salvador 53

Figura 2 – Garotos e garotas dançando pagode baiano 144

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	14
	UMA BREVE NARRATIVA SOBRE AS "ESCOLHAS" EM TORNO DO OI DE PESQUISA: A trajetória pessoal e trajetória profissional constru pesquisadora-encarnada.....	14
I	ENSINAGENS CONSTITUTIVAS DO SER MULHER, NEGRA, PROFESSORA, ACADÊMICA, PESQUISADORA E GESTORA.....	15
II	VIVÊNCIAS DA/NA ESCOLA	21
III	POR QUE TRABALHAR COM JOVENS?.....	24
	INTRODUÇÃO.....	32
	CAPÍTULO I - OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA PESQUISAR MASCULINIDADES.....	37
1.1	ALGUMAS PESQUISAS SOBRE MASCULINIDADES.....	37
1.2	À PROCURA DE CAMINHOS PARA COMPREENDER OS CONHECIMENTOS DOS SUJEITOS SOCIAIS: A OPÇÃO PELA ABORDAGEM QUALITATIVA.....	47
1.3	SITUANDO A CIDADE DE SALVADOR.....	52
1.3.1	**Situando o *Locus* de Investigação**.....	55
1.4	ADENTRANDO O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....	57
1.5	SOBRE A OBSERVAÇÃO	65
1.6	SOBRE AS ENTREVISTAS	67
1.7	SOBRE O GRUPO FOCAL	68
1.8	SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	70
1.8.1	**Participantes das Entrevistas Individuais**	71
1.8.2	**Participantes do Grupo Focal**	71
1.9	REENLAÇANDO AS REFLEXÕES TECIDAS	73
	CAPÍTULO II	76
2	**AS BRINCADEIRAS E AMBIGUIDADES NOS ATOS PERFORMATIVOS DOS/DAS JOVENS PARTICIPANTES**.....	76
2.1	SOBRE AS BRINCADEIRAS E AS MASCULINIDADES.....	76
2.2	EM QUEM SE PODE BATER?	82
2.3	QUAIS AS MENINAS QUE PARTICIPAM DESTAS BRINCADEIRAS (LUTAR/BATER)?	84
2.4	QUAIS OUTRAS BRINCADEIRAS COM AS MENINAS?.....	90
2.4.1	**Sobre o Jogo de Futebol e Boneca. A quem é permitido brincar?**	93
2.5	REENLAÇANDO AS REFLEXÕES TECIDAS.....	96

CAPÍTULO III 98

3 "SÓ QUE O PAI ENSINA AQUILO QUE ELE SABE E A MÃE ENSINA AQUILO QUE ELA SABE": RELAÇÕES FAMILIARES, PAPÉIS GÊNEROS E SUAS (RE)INTERPRETAÇÕES POR PARTE DOS JOVENS 98

3.1 "EU NÃO GOSTARIA NEM DE CONHECER ELE (REFERINDO-SE AO PAI), PORQUE ELE É UM ESCROTO" 108

3.2 "PAI É UM PORTO SEGURO. UMA PESSOA QUE ESTÁ DO SEU LADO PRA TUDO QUE VOCÊ PRECISAR": A FAMÍLIA NUCLEAR SOB O IMAGINÁRIOS DOS GAROTOS. 113

3.3 "EU FUI CRIADO POR DUAS MULHERES": NOVOS ARRANJOS FAMILIARES E AS MASCULINIDADES 117

3.4 REENLAÇANDO AS REFLEXÕES TECIDAS..... 131

CAPÍTULO IV..... 133

4 SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA E (RE)INTERPRETAÇÕES DAS RELAÇÕES DE GÊNEROS E MASCULINIDADES 133

4.1 SE EU FALAR EU POSSO ATÉ MORRER": VIVENDO E APRENDENDO AS ESTRATÉGIAS PARA O ENFRENTAMENTO DE VIVÊNCIAS VIOLENTAS 137

4.2 DANÇANDO VALSA: SUPERANDO AS VIOLÊNCIAS E VIOLANDO AS NORMAS 141

4.3 SOBRE A VIOLÊNCIA NA ESCOLA: VIVÊNCIAS DE *BULLYING*, AGRESSÕES FÍSICAS E REINTERPRETAÇÕES DE MASCULINIDADES 145

4.3.1 Sobre qual a orientação sexual visibilizada ou invisibilizada permitida na escola 148

4.3.2 Sobre os grupos na escola. E quem pode ter acesso?..... 151

4.3.3 E quando cu se torna um signo propulsor das agressões físicas? 155

4.4 REENLAÇANDO AS REFLEXÕES TECIDAS..... 162

CONSIDERAÇÕES FINAIS 164

SOBRE AS (IN)CONCLUSÕES: REENLAÇANDO AS (RE)INTERPRETAÇÕES DE GÊNERO 164

REFERÊNCIAS 172

APÊNDICES..... 182

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista 183

APÊNDICE B - Roteiro de Perguntas/ Grupo Focal..... 184

APÊNDICE C -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 185

APRESENTAÇÃO

UMA BREVE NARRATIVA SOBRE AS “ESCOLHAS” EM TORNO DO OBJETO DE PESQUISA: A trajetória pessoal e trajetória profissional construindo a pesquisadora-encarnada

Nesta apresentação pretendo descrever como a construção do meu problema de pesquisa nesta tese decorre da minha trajetória na condição de mulher negra, de profissional da Educação Básica e de pesquisadora no campo da teoria de gênero. Esta é uma tentativa de demonstrar que o recorte da realidade a ser estudada por nós possui as marcas que estão imbricadas em nossas vivências. Trilharei caminhos que me impeliram a refletir sobre as masculinidades dos jovens negros na ambiência escolar. No primeiro momento, situo-me como uma menina no campo familiar e mostro como se construiu a minha vivência no mundo da rua. Em seguida, trago a minha experiência como educadora, mas também como estudiosa da área de gênero. Essas dimensões relatadas desembocam no conceito de pesquisadora-encarnada desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Enlace, cuja tenacidade nos faz refletir a construção da pesquisa a partir do nosso corpo mente/ mente corpo marcado pela nossa geopolítica do conhecimento. Aqui, admito que a minha dupla consciência como professora no solo da escola e como produtora de conhecimento acadêmico torna-me mais frágil e suscetível às criticas, uma vez que a minha voz e escrita encarnada carregam dois lugares, considerados por vezes conflitivos.

O intuito é mostrar como esta trajetória me aproximou dos jovens, negros, pertencentes aos setores populares e como o fascínio de lidar com o cotidiano desses jovens criou um campo de curiosidades fértil para pensar sobre o processo das relações de gênero e as situações de masculinidades vivenciadas, reiteradas e perfomadas por eles. A ideia proposta tem a ver com a seleção do tema, o recorte da realidade a ser investigada nos flagra como pesquisador-encarnado, cuja marcas de gênero, raça, idade, região nos faculta essa nossa escolha.

I - ENSINAGENS[1] CONSTITUTIVAS DO SER MULHER, NEGRA, PROFESSORA, ACADÊMICA, PESQUISADORA E GESTORA.

A nossa história é tecida a partir das nossas experiências individuais e, logo depois, é compartilhada, constituindo assim a nossa trajetória de vida. Para falar da minha trajetória prefiro relatar inicialmente o quão difícil é pensar e escrever sobre ela, que pressupõe escolhas, dentre outras questões. Ao refletir sobre minhas memórias, optei por falar do meu percurso pessoal/profissional do lado de dentro – eu mulher, preta, gorda, nascida no bairro do Uruguai, filha caçula de uma família constituída basicamente por mulheres, havia apenas uma figura masculina, o meu pai.

Parafraseando o excerto da canção de Maria Bethânia[2], Carta de Amor, "eu não ando só", pois tenho uma ancestralidade que precisa ser reverenciada, já que sem ela não estaria aqui nesse momento. Enfim, a minha constituição não se inicia com os meus pais, mas sim com a formação deles pelos meus avôs.

Inicio falando da minha mãe, que foi filha mais velha de uma família constituída de 16 filhos. Minha avó materna, Liberata Oliveira Santana, de descendência indígena, natural de Cachoeira/Ba, mulher forte que trabalhou duro como empregada doméstica e lavadeira, com a missão de educar e alimentar os filhos e filhas, isso porque o meu avô – Sérgio Santana, homem negro, músico e boêmio–, embora tivesse como profissão o ofício de encanador, pouco contribuía com as despesas domésticas.

Com meu avô ela teve 14 filhos, cujo número excessivo da prole era uma marca das famílias nos anos 30 do século XX, segundo relata Biasoli-Alves (1997) no seu artigo "Famílias brasileiras do século XX: os valores e as práticas de educação da criança", um período no qual as famílias eram compostas por um

---

[1] Ensinagem é um termo adotado e utilizado para atribuir significado "a uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno." Anastasiou (2004, p.15). Utilizo esse termo por compreender esse processo ocorre também na interações dos sujeitos sociais e onde ocorrem aprendizagens diversas. Assim, digo as situações de interações dos sujeitos sociais fora do âmbito escolar fomenta processos de ensinagens quando ocorrem uma reiteração das configurações de práticas das masculinidades e feminilidades e que vão se enraizando nos sujeitos sociais.

[2] A canção aborda ancestralidade com foco nos orixás, caboclos, no entanto, utilizo aqui com propósito de explicitar uma ordem familiar ou uma constituição familiar.

grande número de filhos, havendo pouca diferença de idade entre eles. Essa característica foi também marcante no núcleo familiar constituído pelos meus avós.

Em virtude das dificuldades financeiras e por conta da ausência de um pai que contribuísse com a formação e provesse o sustento dos filhos, minha avó se separou definitivamente do meu avô.

Decisão ousada para a época em que vivia, pois nos anos de 1930 as mulheres eram invisíveis e o espaço público lhes era negado. A própria historiografia feminina nos revela que na cultura patriarcal durante muito tempo atribuiu-se à mulher o desempenho de papéis sociais subalternos, notadamente vinculados à função básica ser mãe e esposa. Logo, para uma parte das mulheres o cuidado com os filhos/filhas e com o marido era uma função precípua. Para outras, especialmente as mulheres pobres, além do cuidado com os membros da família, ainda se acrescentava a preocupação em manter a prole viva, por isso a maioria trabalhava como serviçais e lavadeiras.

Foi essa responsabilidade, quanto à manutenção da vida dos filhos/filhas, que levou minha avó a trabalhar como lavadeira, tal situação influenciou diretamente na vida dos seus filhos e filhas, que mesmo crianças[3] precisavam trabalhar para complementar a renda familiar.

Diante de tal situação, minha mãe, tios e tias entraram compulsoriamente para o exercício do trabalho infantil, e assim vivenciaram uma infância sofrida e de muito trabalho, principalmente para os filhos mais velhos. Essa problemática ocasionou também o processo educacional deles, pois a necessidade do trabalho colocou a escolarização em segundo plano, de modo que somente os filhos mais novos conseguiram avançar no campo educacional, apenas três deles conseguiram concluir o antigo “segundo grau” – atualmente Ensino Médio–, sendo dois deles filhos do segundo casamento de minha avó.

---

[3] Sobre o trabalho infantil no Brasil, verifica artigo sobre **Exploração do Trabalho Infantil no Brasil**: Consequências e Reflexões.
Disponível em: http://www.anpec.org.br/revista/vol9/vol9n3p625_650.pdf. Nesse estudo, Paulo Monte no advoga que o trabalho infantil é um fenômeno complexo e que, dentre os vários fatores determinantes para sua ocorrência, citam-se duas: a desigualdade na distribuição de renda, que aumenta a pobreza tornando as crianças vítimas da exploração do capital, e a necessidade de complementação da renda familiar, quando a criança passa a ser vista como uma fonte de renda necessária à sobrevivência familiar.

Aos 15 anos de idade, minha mãe, Elza Santana da Cruz, foi indicada por meu pai, Humberto Máximo da Cruz, para trabalhar em uma gráfica. Esse foi o seu primeiro emprego, que lhe ofereceu a possibilidade de auxiliar financeiramente a família, bem como organizar-se para futuramente celebrar matrimônio. A escolarização nesse momento não desempenhava uma relevância para formação, pois o trabalho e o sustento de si e dos irmãos eram prioridade. Apesar dessa ruptura, a minha mãe estudou até o antigo primário.

Em relação ao meu pai, filho mais velho de uma família constituída de três filhos. Minha avó, que não conheci – faleceu quando ele tinha 11 anos de idade – chamava-se Antonina Silva da Cruz, e meu avô, com o qual convivi, chamava-se Julho Beatriz da Cruz, homem negro que morou durante muito tempo em Ilhéus, devido ao trabalho, pois era empregado de uma empresa de energia que funcionava na região. Em decorrência de problemas de saúde, a minha avó não conseguiu se adaptar ao clima de Ilhéus e assim retorna com os filhos para Salvador.

Apesar do distanciamento, meu avô continuou a prover a família, visitando eventualmente a esposa, mas ao mesmo tempo constituiu outra família em Ilhéus e posteriormente foi morar no Rio de Janeiro. Com o falecimento de minha avó, meu pai ficou sob a tutela da irmã de meu avô, Tia Benzinha, como era carinhosamente chamada por todos da família. É interessante aqui dizer que Tia Benzinha foi uma mulher negra forte, artesã, enérgica e bastante carinhosa, que contribuiu significativamente para a formação de meu pai e igualmente na minha formação e das minhas irmãs.

Em 1954 meus pais casaram-se e, devido à situação financeira que a família da sua mãe atravessava, ela leva para morar consigo uma das irmãs menores (Celeste Maria Oliveira Santana) que, na época, tinha 4 anos de idade.

Após alguns anos ela teve a sua primeira filha, Maria Eliana Santana da Cruz, e para cuidar da prole, pediu demissão da gráfica onde trabalhava para tornar-se dona de casa. Em seguida nascem minha segunda irmã, Elizabete Maria Santana da Cruz, e eu. Vale salientar que minha mãe, mesmo com as atribuições de dona de casa, trabalhou informalmente, fazendo cafezinho para que os rapazes vendessem na rua, além de vender ouro e fazer doces, bolos e salgados para festas.

Enfim, eu sou oriunda de uma família nuclear constituída predominantemente por mulheres, tendo como única figura masculina o meu pai, que era autoritário muito rígido na sua criação. Ele trabalhava nas Docas da Bahia como estivador e

nas horas vagas desempenhava as funções de motorista de táxi e instrutor de autoescola. A imagem de masculinidade que meu pai sempre passou para mim foi a de um homem forte, responsável pela família e a quem eu deveria temer.

Por sermos fruto de uma família com predominância feminina, eu e minhas irmãs aprendemos desde cedo que não poderíamos depender dos homens para resolver alguns problemas, principalmente os domésticos, pois minha mãe, mulher que considero guerreira, decidida e dona de si, influenciou fortemente na nossa forma de ser e de agir. Assim, desenvolvemos uma feminilidade que, ao mesmo tempo, atendia aos padrões culturais de uma sociedade patriarcal, e na postura de "meninas comportadas", não podíamos ficar na rua, só devíamos sair com pessoas pré-aprovadas pelos nossos pais, com horário de sair e retornar para casa, e as amizades com os rapazes eram vigiadas e controladas de perto. Curiosamente, ao mesmo tempo éramos ensinadas a desempenhar funções culturalmente demarcadas para os meninos, por exemplo, ir às "vendas", realizar cobranças das vendagens de ouro de minha mãe, fazer pequenos consertos na casa, entre outros.

Enfim, aprendi com minha mãe a lutar pelo que quero, mas, devido ao processo de vigilância que sofri e de uma educação castradora, desenvolvi o medo de ousar em algumas situações. Hoje venho modificando esse medo, de forma a contribuir para a reconstrução de novas situações que me favoreçam pessoal, profissional e academicamente.

A minha infância foi muito bem vivida, marcada por amigos com quem me relaciono até hoje e com os filhos de minha madrinha de batismo, formando assim um grupo de três mulheres e seis homens. Nas brincadeiras éramos o tempo todo deixadas de lados pelos meninos, os quais sempre definiam que determinadas brincadeiras não eram adequadas para as meninas, e apesar dessa rejeição, nós, as meninas, brincávamos de gude, baleado e pega-pega.

Por ser a única negra do grupo, sofria preconceitos que só vim compreender depois de adulta, quando comecei a verificar como o racismo é velado no nosso País. Sofria principalmente por causa do meu cabelo – quando trançado os meninos criticavam, dizendo que parecia o mapa do Uruguai, bairro onde residia; quando estava solto, eu não tinha coragem de usar, pois sempre me foi dito que cabelo crespo era feio.

No que tange à minha caminhada profissional e acadêmica, estudei em uma escola confessional que funcionava no interior da Igreja dos Mares, o que influenciou

minha formação católica, já que era forçada a ir à missa todos os domingos às 9h. Acredito que isso me impactou tanto, que hoje não tenho paciência para ir a uma missa.

No Ensino Médio, como adolescente de família pobre, tinha consciência de que necessitava fazer uma escolha profissional, mesmo sem saber ao certo o que escolher. Então resolvi fazer o curso de Auxiliar de Contabilidade que, naquele período, estava subsidiado na Lei nº 5692/71. De tudo que vivenciei no período do Ensino Médio, o mais significativo foram os laços afetivos construídos. Lembrar desse momento me faz estabelecer relações com o poema de Paulo Freire, ao afirmar que “escola é o lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, que se conhece e se estima...”. A partir dessa experiência construí amizades que até hoje perduram, não somente por contatos virtuais, mas principalmente pelos presenciais.

No Ensino Superior vivi o ápice do meu gosto pelos estudos. Aos dezoitos anos de idade ingressei no curso de Licenciatura em Ciências do Primeiro Grau na Universidade Federal da Bahia (UFBA), que me habilitou a lecionar matemática no Ensino Fundamental, cujo curso pode proporcionar algumas reflexões significativas para minha formação. Após conclusão do curso, lecionei em algumas instituições de ensino da rede privada, no entanto percebi que me faltavam subsídios teórico-metodológicos para o exercício da docência reflexiva. Nesse ínterim fui aprovada no concurso público para atuar como professora da rede estadual de ensino, tornando-se latente o hiato entre a formação inicial e as práticas emergentes no cotidiano escolar.

Decidi então ingressar no curso de Pedagogia. Apaixonei-me pelo curso, apesar de tanta discriminação em relação a essa área. Cada componente curricular possibilitava-me aprofundar questão não vista, ou vista superficialmente, no curso de Licenciatura em Ciências do Primeiro Grau. Em tudo que pulsava vida dentro da faculdade estava eu lá, compondo uma geração sedenta de abertura política, movimentos sociais e “revoluções pedagógicas” da época fomentadas pelo advento do construtivismo.

No período da minha segunda graduação, o modelo dos meus professores revolucionários do início dos anos 1990 e minha crença na educação pública deram contorno à minha prática de ensino, que passou a ser chamada de “crítica”.

Experienciar uma relação mais dialógica nessa graduação foi fundamental para mim, além dos debates políticos e pedagógicos que o curso nos proporcionava a todos. As discussões referentes à busca de uma educação pública de qualidade me enchiam os olhos e a alma, no desejo de alcançá-la. O perfil dos professores, as relações dialéticas fomentadas nesse espaço, a participação em cursos diversos, e também as experiências significativas durante o estágio foram de fundamental importância para a reflexão/ação/reflexão, além da descoberta de si, enquanto sujeito – elementos fundantes no curso de Pedagogia.

A atuação como Coordenadora Pedagógica de uma escola de Ensino Médio foi uma experiência significativa, visto que vivenciar alguns dos dilemas, tensões e conflitos, como coordenadora de uma escola específica para jovens, me possibilitou buscar uma redefinição do meu papel no cenário contemporâneo do contexto educacional.

Dentre muitas reflexões e redefinições comecei a me questionar sobre qual seria o meu papel dentro de uma escola onde presenciava a normatização das questões referentes à raça, ao gênero e à sexualidade, bem como outras formas de discriminação presentes no âmbito escolar e sua invisibilização.

Essas vivências me levaram a pesquisar o campo das questões de gênero e sexualidade, que iniciei no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia (Uneb) - Campus II Alagoinhas, apresentando o estudo intitulado “Saindo do armário, portas se abrem/fecham? As sexualidades na escola e na formação docente”. As interlocuções tecidas durante o mestrado contribuíram para a ressignificação dos meus saberes acadêmicos. Nesse sentido foi gratificante perceber os Estudos Culturais como um campo fecundo para compreender as transformações sociais e as mudanças culturais, na medida em que implicam em estudar todos os atores sociais e suas interrelações com todos os elementos que compõem as teias sociais.

As discussões sobre as questões de gênero ampliaram-se com a minha participação no grupo Enlace, tendo como foco os debates acerca das masculinidades. Essa temática tem uma implicação tanto na minha formação quanto no exercício profissional, pois, como professora da educação básica e exercendo a função de gestora em diretoria de ensino na secretaria da educação até o primeiro semestre de 2017, percebi como meu corpo negro e gordo instalava-se em um espaço submerso na cultura institucional machista. Com isso se desestabilizavam

estruturas gerenciais que durante algum tempo foram e ainda são constituídas e representadas por corpos masculinos, de indivíduos que atendem ao padrão da cultura eurocêntrica. Por muitas vezes tive que desempenhar papéis masculinos para ser “respeitada”.

Por conseguinte, vivenciar o papel de gestora nessa sociedade patriarcal não é fácil, pois na condição de mulheres gestoras somos o tempo todo avaliadas, analisadas, dissecadas a partir de uma única matriz do patriarcado. Vale salientar que nessa caminhada inconclusa não esqueço que nós, mulheres, somos detentoras de “um grande poder, de uma magia tão poderosa e presente quanto o mistério da vida e da morte” (SANTOS, 2011, p. 19). Por isso, nessa trajetória foi necessária a colaboração de outras mulheres para superar e enfrentar o poder masculino. Ressalto ainda que, entre muitas mulheres que me auxiliaram no exercício profissional e acadêmico, minha irmã mais velha, Eliana foi e é um exemplo para mim, contudo no campo acadêmico posso citar Maria Nazaré e Suely Messeder, as quais considero intelectuais orgânicas, além de contribuírem significativamente para o meu processo formativo.

II - VIVÊNCIAS DA/NA ESCOLA ...

> *Ando tropeçando em absurdos. Em desassossegos também. Tem gente que tirou o mês pra me chatear, me colocar pra baixo, me jogar em cima um amontoado de energias ruins. Tem gente que tem esse dom. De não ser feliz e querer enferrujar o sorriso alheio.*
>
> (Caio Fernando Abreu)[4]

Neste tópico a narrativa recai sobre as vivências no espaço escolar e em outros ambientes que se relacionam direta ou indiretamente com a escolha do objeto da investigação. As vivências da/na escola resultam da minha experiência docente e do trabalho com jovens, assim como das conversas com outros jovens em espaços diversos. Uns dos pontos relevantes nas experiências estão relacionados à violência de gênero.

---

[4] Caio Fernando Abreu. Disponível em http://pensador.uol.com.br/poemas_de_caio_fernando_abreu/>. Acessado em: 01 jun.2016.

Resolvi iniciar este tópico com trecho da poesia de Caio Fernando de Abreu, pois, no contexto atual e histórico brasileiro, sinto que ando tropeçando em vários absurdos políticos, sociais e educacionais. Entre esses absurdos cito o educacional, quando no momento de discussão sobre os Planos Decenais de Educação (PDE) em nível nacional, estaduais e municipais foram retirados os termos relações de gênero e sexualidade, baseado em ideias de grupos hegemônicos dominadores que certamente objetivam naturalizar os papéis de gênero, os atos performativos de gênero que têm uma relação direta com a divisão sexual do trabalho. Além disso, promovem a invisibilização das práticas sexuais não enquadradas nos modelos heteronormativos, e tudo em prol de uma moral e um respeito a uma família nuclear que não mais se configura como o único modelo presente na nossa atual sociedade.

É importante pontuar que essa posição vai de encontro aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), definidos em agosto de 2015 pela Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, objetivos estes que deveriam orientar as políticas nacionais nos próximos quinze anos. No documento em que o Brasil é signatário, o quinto objetivo versa pelo alcance da igualdade de gênero e empoderamento de todas as mulheres e meninas.

Para o Brasil foram encaminhadas orientações que deveriam ser seguidas pós 2015, quais sejam:

> 2. Redução das desigualdades
> - Até 2030, eliminar leis, políticas e práticas que possibilitem quaisquer formas de discriminação (gênero, idade, raça, etnia, religião, orientação sexual e identidade de gênero, condição de deficiência, local de moradia, entre outras) e promover legislação, políticas e ações voltadas ao respeito à diversidade e não-discriminação. [...]
> - [...] Eliminar todas as formas de violências geradoras de desigualdades, com foco nos grupos mais vulneráveis, como crianças, adolescentes, mulheres, idosos, pessoas com deficiência, afrodescendentes e população LGBT[5].

Assim, ao retirar os termos relações de gênero e sexualidade dos Planos de Educação, a bancada evangélica atuante nas câmaras municipais, assembleias legislativas e congresso federal buscaram cobrir com o véu da hipocrisia as violências de gênero que afetam as mulheres em suas diferentes etnias e expressões de sexualidades. Tais propostas não apenas invisibilizam, mas também

[5]Negociações da Agenda de Desenvolvimento Pós-2015: elementos orientadores da posição brasileira. Publicado em 09 de setembro de 2017. Disponível em <http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/ODS-pos-bras.pdf>. Acessado em: 08 jan. 2018.

regulamentam todas as formas de violação dos direitos das mulheres, das mulheres transexuais, gays e lésbicas, revestindo-se de uma falsa moralidade subsidiada em uma “ideologia de gênero[6]” que a igreja e as bancadas evangélicas disseminaram na sociedade sem nenhum fundamento científico, além de fugir do compromisso assinado pelo Brasil no âmbito internacional.

Reporto-me a Foucault (1988) quando comenta que a pastoral cristã determina que qualquer tema relacionado ao sexo deve passar pelo “crivo interminável da palavra”, de modo que a proibição de certas palavras e expressões é um dispositivo de poder utilizado para tornar o sexo e as sexualidades moralmente aceitáveis. Ao substituir as palavras “gênero” e “sexualidade” no Plano Estadual de Educações pelo termo “respeito à diversidade”, a igreja e seus “representantes legais” demonstram o quanto se utilizam dos dispositivos de poder do Estado para vigiar, controlar e punir as mulheres, os gays, as mulheres lésbicas, as mulheres transexuais, os negros, as negras e todas as formas de religiosidade que não coadunam com as consideradas “normais”.

Adentrar uma instituição escolar que trabalha com jovens para investigar as questões de gênero e masculinidades imersas nesse contexto não é, e nem foi, um desafio fácil, visto que, ao falar a expressão relação de gênero, muitas pessoas escutam relações sexuais ou de homossexualidade e, o mais agravante, ainda acreditam que o objetivo é “ensinar” os/as jovens a serem gays e lésbicas. Essa visão divulgada pela bancada evangélica da tal “ideologia de gênero” é que exerce um poder grande na formação e constituição dos sujeitos sociais.

No dia em que fui me apresentar na Unidade Escolar e conversar com a coordenadora pedagógica, objetivando reafirmar a minha presença na escola e o contato com os/as estudantes, vivenciei uma experiência bastante significativa para a pesquisa.

---

[6] No blog do Instituto Liberal, por exemplo, no artigo intitulado “o perigo da ideologia de gênero nas escolas”, o termo aparece com a seguinte compreensão: ideologia de gênero não é nada mais que a negação de que existem sexos ao nascimento, com a afirmação que a sexualidade é uma construção social, onde a pessoa escolheria o que deseja ser. É também implantada na linguagem, com a negação de gênero nas palavras, com a substituição das letras **o** e **a** pela letra **x**; [...] A ideologia de gênero, na verdade, tem suas origens nas ideias dos pais do comunismo, Karl Marx e Friedrich Engels[...]. disponível em <http://www.institutoliberal.org.br/blog/o-perigo-da-ideologia-de-genero-nas-escolas/. Acessado em: 01 jun. 2016.

Ao entrar na sala da coordenação encontrei um grupo de estudantes realizando uma tarefa para a semana de ciência e tecnologia do colégio. A coordenadora me apresentou ao grupo e falou brevemente sobre o propósito da minha presença na escola, então comecei a dialogar com o grupo, quando fui interrogada por um estudante: "*Essa coisa de gênero é é... [pausa] sexo?"*. Esse questionamento me levou a inferir que alguns e algumas estudantes têm pouco conhecimento sobre as relações de gênero presentes na nossa sociedade, o que revela também a necessidade de uma ação pedagógica efetiva nas escolas, no sentido de problematizar a temática.

A pesquisa que realizei no período de 2010/2011 com professores do Ensino Médio de uma escola estadual de Salvador revelou que os/as professores/as não fomentam essas reflexões com seus estudantes e que temas como gênero, sexualidade, desejos, homossexualidades são arquivados e escondidos nas gavetas educacionais. Ou seja, a escola sabe que a sexualidade e o poder presentes na relação de gênero existem, no entanto, sob a égide da medicina, da biologia e da higienização do sexo, se limita a informar aos/às estudantes apenas temas voltados para a reprodução humana, doenças sexualmente transmissíveis, uso de preservativo, centrando-se nos riscos e perigos do sexo e invisibilizando a vertente do prazer etc.

No momento em que o estudante me interpelou sobre o sentido da expressão relação de gênero, questionei-me: como chegar ao grupo, de forma que não provocasse uma repulsa do tema? Será que participariam da pesquisa sem maiores problemas? Mas esse instante de dúvidas e inquietações não demorou muito tempo, pois um fato ocorrido no pátio da escola contribuiu para refletir com o grupo sobre as relações de gênero no contexto escolar, ainda que de forma bem incipiente.

III - POR QUE TRABALHAR COM JOVENS?

Sabemos que gênero é constituído socialmente, pois é a partir da convivência com os diversos espaços formativos que apreendemos modos de ser e agir, de desempenharmos papéis culturais do Ser Mulher e do Ser Homem, logo essa relação genérica está imersa e emaranhada em uma rede de poder presente nas diversas instituições sociais, a exemplo da escola. Sendo assim, compreender como

os/as jovens entrelaçados/as nessa rede constituem as suas masculinidades é fundante para essa investigação. Portanto, neste tópico busco evidenciar a minha escolha do público participante da pesquisa, bem como a minha compreensão do conceito de juventude.

Escolhi trabalhar com jovens no contexto escolar, por ser professora e estar atualmente à frente da Diretoria de Educação e suas Modalidades do Estado da Bahia (DIREM)[7]. Na condição de diretora desse setor, discutir sobre a construção e (re)interpretação das masculinidades dos/as jovens é relevante para a minha formação profissional e acadêmica, cujo desejo surgiu na minha pesquisa de mestrado, ao fomentar o debate sobre a relevância da formação de professores/as para lidar com as questões de gênero e sexualidades no universo dos jovens do Ensino Médio.

Antes de prosseguir com a minha discussão sobre a investigação, é preciso situar o leitor da minha compreensão de juventude. O termo juventude tem sua gênese do latim *Juventus*, denominação de uma deusa pagã que resguardava os jovens. Na língua portuguesa, as palavras procedentes dela foram mescladas com outras, de outra origem, mas ligadas igualmente a deuses pagãos, como o deus *Jovis*, dando origem aos vocábulos **jovem** e **jovial**[8].

Compreendo que a definição de juventude apresenta uma grande plasticidade, pois é moldada de acordo com os fatores históricos, políticos, culturais e geográficos de uma sociedade. Se pensarmos na faixa etária, por exemplo, a denominação de juventude modificou durante os séculos. Nos séculos VI e VII a faixa etária que demarcada a juventude compreendia entre 22 a 30 anos de idade; na atualidade essa faixa modificou para o período compreendido entre 15 a 29 anos, segundo a UNESCO (2004). No Brasil, é convencionalmente considerada jovem uma pessoa na faixa etária entre 15 aos 24 anos. Assim sendo, foi esse o recorte privilegiado para a presente pesquisa.

Existem vários estudos sobre juventudes em psicologia, no entanto, neste trabalho de doutoramento tomei como subsídios os estudos de Abramovay (2008 e

---

[7]DIREM é parte integrante da Superintendência de Políticas para Educação da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Ela é responsável pela efetivação de políticas públicas para Educação Escolar do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação de Jovens e Adulto (educação para população privada de liberdade); Educação Especial, Educação para as Relações Etnicorraciais e Educação para as questões de Gênero e Sexualidade.

[8] Informações retiradas do site <http://hridiomas.com.br/origem-da-palavra-juventude/>. Acessado em: 02 jun. 2016.

2015) sobre juventudes. No artigo intitulado Juventudes, juventudes: pelos outros e por elas mesmas, Esteves e Abramovay (2008) apresentam uma reflexão sobre os olhares lançado sobre a juventude e como os/as jovens se veem. Assim, inicialmente os autores apresentam a visão de como os outros veem os jovens e começam pela denominação de jovens a partir da faixa etária, como uma das características que demarcam a juventude. No entanto, os autores chamam atenção para a transitoriedade dessa demarcação, pois o ciclo determinado pela UNESCO, por exemplo, entre 15 a 29 anos, pode ser modificado com o passar do tempo.

Esteves e Abramovay (2008) asseveram que a sociedade nos apresenta vários grupos juvenis pertencentes a diversas comunidades de práticas que possuem diferentes modos de interagir, de viver, com marcas sociais de raça, classe, gênero que influem nas oportunidades, dificuldades e *status*. Sendo assim, mais comum seria o uso do termo “juventudes”, no plural, para demarcar as diversidades e possibilidades presentes nessa categoria, ainda levando em conta a multiplicidade que envolve a juventude. Abramovay (2015) afirma que considerar a diversidade e os tipos de jovens presentes na nossa sociedade é fundamental, pois é a partir dessa percepção que será possível problematizar os processos de desigualdades sociais presentes nos contextos em que os/as jovens se inserem. Salienta ainda a necessidade de uma articulação entre as políticas universais, educação e as políticas focalizadas, pontuando a existência de diferentes tipos de sujeitos jovens.

Nesse sentido, é pertinente citar a vivência no campo de pesquisa, quando em diálogo com uma estudante na primeira fase, ela revela que a relação entre os/as jovens na escola é conturbada, evidenciando a existência de diversos grupos de jovens presentes no contexto escolar:

> ***Lícia****: A relação entre os jovens aqui é meio que conturbada.*
>
> ***Elisete****: Por quê?*
>
> ***Lícia:*** *Porque existem os grupinhos. E esses grupinhos, eles meio que escolhem quem pode e quem não pode. E aí fica de fora dos grupos... é fica assim..., meio que rechaçada. Então eu acho meio complicado porque se você é diferente, você não se adequa aquele grupo, você assim..., é motivo, é motivo de ser escorraçado, digamos assim. Não, aqui é muito complicada a aceitação do que é diferente. Não é uma coisa muito normal, você ser aceita em qualquer grupo do jeito que você é! Então, muitos jovens às vezes eles se fazem, tipo assim, para eu me adequar a um grupo, eu tenho que ser daquele tal estilo, então eu não vou ser eu mesmo, eu vou ser*

> *daquela forma, porque eles são o grupo que eu quero conviver aqui. Ou você tá em grupo ou você tá sozinho. Ninguém quer tá sozinho!*
>
> ***Elisete**: São muitos os grupos?*
>
> ***Lícia** – São. Tem aqueles maconheiros. Muitos deles falam com todo mundo, sempre tem um que usa alguma coisa. Eles falam com todo mundo, mas eles têm um grupo específico. Aí tem as patricinhas. Os marombas que não são nem forte, mas são de camisa cortada para mostrar músculo, é tudo isso. Tem aquelas pessoas que têm sim, a religião de matriz africana, sofrem sim preconceito, tantos dos colegas, quanto dos funcionários do próprio colégio. E têm outros, os Nerds, que é bem normal de qualquer colégio.*

Na narrativa de Lícia observam-se vários pontos para reflexão. Eu me deterei nesse momento na referência que a estudante faz à existência de diversos grupos dentro de um grupo específico de jovens estudantes de uma escola pública de Salvador, categorizando-os e caracterizando o grupo dos “nerds” como um grupo normal em qualquer escola, o que leva a inferir que para ela todos os demais citados não são normais.

Muitas vezes, essa visão do que é normal e anormal na nossa sociedade leva a escola a invisibilizar os grupos ditos anormais, como, por exemplo, o dos maconheiros e o das pessoas que professam religiões de matriz africana. Esteves e Abramovay (2008, p. 5) afirmam que “as diferentes juventudes não são, tão somente, ‘estados de espírito’, mas uma realidade palpável que tem sexo, idade, fases, anseios etc. e estão inseridas nas escolas com as suas diferenças as quais precisam ser problematizadas e não ocultadas”.

Outro ponto de reflexão é sobre o seguinte comentário de Lícia: “Eu tenho que ser daquele tal estilo”, cuja colocação nos remete ao apontado por Esteves e Abramovay (2008) a respeito da identidade visual dos/das jovens. Uma pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [9](UNESCO) em 2004 revelou que as roupas, o corpo, o corte e/ou as formas de pentear os cabelos, as opções musicais e os códigos verbais são marcadores presentes no ser jovem, e que definem quem faz partes dos diversos grupos citados pela estudante entrevistada.

---

[9] A Organização da Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades.

Ainda tomando como base o trabalho discutido, Esteves e Abramovay (2008) apostilam que os/as jovens são vistos pelo imaginário social de maneira dualista e maniqueísta, ou seja, são vistos ao mesmo tempo como futuro da nação e como irresponsáveis; são percebidos também de forma adultocrata, bem como as juventudes são constantemente associadas

> [...] à ameaça social, à criminalidade, à "delinqüência", como se o ser jovem implicasse, de forma potencializada e direta, no desvio e na transgressão cujos desdobramentos seriam capazes de colocar em riscos tanto a sua própria integridade física e moral quanto à de toda sociedade. (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2008, p. 5).

Seguindo essa visão, os autores apontam também para como os/as jovens se veem e definem algumas características juvenis. A moda e aparência, ou seja, a identidade cultural e visual, é a primeira delas, seguida da consciência, responsabilidade e o compromisso, além da criatividade e, por fim, revelam a insegurança pessoal e social. Esse ponto de vista que os/as jovens revelaram sobre si foi expresso também na narrativa de Lícia, quando fala que para um/a jovem pertencer a certo grupo é preciso ter "o estilo", possuir a identidade cultural do grupo, de modo que, para isso, muitos se recriam, e anão aceitação no grupo ocasiona, de certa forma, uma insegurança pessoal.

Discutir sobre a conceituação de juventude requer compreender que tal conceito tem a sua gênese na construção social e a multiplicidade que envolve a juventude, conforme comenta Abramovay (2015, p. 23):

> O termo juventude refere-se a um ciclo ou a um quase não ciclo de vida, definido mais por uma passagem entre a infância e a condição de adulto. Durante esse período, se produziriam singulares mudanças biológicas e psicológicas, que derivariam em formas de ser e estar na sociedade e de reagir ou se inserir nas culturas modeladas pelos adultos, em especial os mais significativos – como pais e professores – e por normas sociais estabelecidas.

Assim, pode se dizer que, em virtude de a juventude ser uma constituição criada socialmente, ela carrega em si uma dimensão simbólica, e por isso não pode ser pensada desvinculada dos fatores políticos, culturais, históricos intrínsecos a toda produção social. Nessa perspectiva, é preciso compreender as diferenças nas juventudes presentes na escola, pois implicará no entendimento de como esses e essas jovens constituem e (re)interpretam as suas masculinidades e como as suas

relações de sociabilidade influenciam essa constituição.

Enfim, compreendo que a temática proposta para essa investigação tem grande implicação com a minha formação pessoal e acadêmica profissional, por isso organizei essa apresentação com base nesses dois tópicos: o pessoal e o profissional.

Paechter (2009) comenta que na maioria das sociedades contemporâneas as divisões de papéis de gênero são essenciais para o reconhecimento do feminino e masculino. Destarte, ao relatar a minha relação familiar revelo as marcas de masculinidades que estiveram presentes na vida e, ao mesmo tempo, como essas configurações de práticas presentes no processo de constituição e reconstituição influíram na minha (re)interpretação de masculinidades e nos papéis de gênero.

A primeira masculinidade a ser pontuada foi a masculinidade do meu avô, que definiria como a masculinidade boêmia[10], pois versava pela reiteração de práticas com foco principal na exibição, valorização da sua autoimagem e uma despreocupação e até desleixo com os filhos e filhas. Cito essa masculinidade apoiada no que comenta Connell (1995) sobre as diferentes masculinidades que são construídas e reconstruídas no mesmo contexto social, afirmando ainda que para a existência de uma determinada forma de masculinidade hegemônica existirão outras masculinidades agrupadas em torno dela. A de meu avô, por exemplo, por ser um homem negro, já está na composição da masculinidade marginal.

Essa masculinidade boêmia, praticada por meu avô, fomenta a construção de outras formas de feminilidades por meio de configurações de práticas exercitadas por minha avó, tendo em vista que o processo de construção de masculinidades e feminilidades não é inato, mas estas são socialmente construídas e reconstruídas a partir das interações sociais relacionadas a aspectos espaço-temporais e culturais. E a ideia de feminilidade apoiada nos discursos biológico, religioso e cultural, que

---

[10] Boêmia tem origem do francês *bohème*, que significa “cigano” ou “pessoa que leva uma vida sem regras”. É derivado do latim medieval *bohemus* ou do latim clássico *boihaemum*, em referência ao país de *Boii*, onde habitava um determinado povo celta na Europa Central. No século XVII, a palavra *bohéme* passa a ter um significado semelhante ao que é conhecido atualmente, como um “estilo de vida” em que o indivíduo (chamado de boêmio) leva uma vida desregrada. Já no século XIX, a palavra boêmia deixa de ter um caráter tão pejorativo e passa a designar os jovens intelectuais que desfrutavam dos prazeres da vida de forma despreocupada. Assim, a masculinidade boêmia encontra-se associada a uma prática de vida de liberdade, sem compromisso com outros sociais, voltado a atender os prazeres e desejos do universo masculino.

define o papel social do gênero feminino como frágil e submisso, foi rompida por minha avó quando ela assume o papel de provedora familiar.

A postura de minha avó me leva a relacionar com o que expõe Jurema Werneck no seu texto “Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo”, no qual a autora busca subsídios nos arquétipos dos orixás femininos para relatar o poder e a luta das mulheres negras. E entre esses arquétipos cita o de Iemanjá:

> É a dona das águas do mar, mãe de todos os filhos-peixes. Tem seios fartos e simboliza a maternidade acolhedora. Foi casada, mas seu marido desrespeitou uma das regras que lhe impôs (não falar mal de seus seios), rompeu com ele, saiu de casa, voltando para casa de sua mãe. Aqui, reafirma a ligação e parceria entre mulheres e o poder da maternidade, além de assinalar que o divórcio é também sagrado. (WERNECK, 2010, p.12).

Busquei esse arquétipo porque concebo que minha avó foi uma mulher que se colocou para além do seu tempo, ao assumir uma separação em uma época na qual o espaço privado era o lugar definido culturalmente para as mulheres. Minha avó se autoriza a não aceitar a situação de subalternização que lhe era imposta, rompendo com o mito da fragilidade e submissão feminina e passando a responsabilizar-se pelo provento da família. Nesse sentido, é pertinente citar Carneiro (1993, p. 11), quando comenta que “Nós mulheres negras fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas este mito, porque nunca foram tratadas como frágeis”.

A postura de uma assunção de feminilidade forte de minha avó fomentou diversas aprendizagens não somente para ela, mas também para toda uma geração de mulheres da família que colocaram e colocam como ponto de partida a valorização do seu bem-estar e da sua autoestima.

Por lado outro, a minha convivência em uma família nuclear, com a presença marcante de meu pai, me possibilitou vivenciar a situações de ambiguidades no que se refere às masculinidades, pois a masculinidade boêmia de meu avô agora é substituída por uma masculinidade hegemônica que reitera o “papel do sexo masculino” com atitudes e expectativas definidas culturalmente para um homem. Ou seja, o papel de provedor de autoridade de patriarca da família.

No entanto, o papel de homem forte e provedor não invisibilizava as atitudes de minha mãe, que também exercia um papel de provedora. Essas representações de pessoas fortes e decididas influem na minha formação e de minhas irmãs, pois fomos educadas no contexto ambíguo, ao mesmo tempo em que precisamos desempenhar, concomitantemente, funções e posturas culturalmente definidas para mulheres e para homens.

A investigação também tem uma implicação com a minha atuação profissional, pois na escola observei que muitos/as estudantes eram excluídos e incluídos nas tribos sempre por um atributo hegemônico para essas tribos. Isso se evidencia quando a nossa interlocutora Lícia narra a formação dos grupos e a necessidade de ser acolhido/a para não ficar sozinho/a.

Essa situação impacta a participação dos/das estudantes nas diversas atividades pedagógicas, e muitas vezes não observamos que esse sentimento de pertença e não pertença possibilita a exclusão de muitos estudantes negros, gays lésbicas e transexuais nas nossas escolas.

A narrativa de Lícia me reporta a minha adolescência, pois vivia um dilema de ser aceita no grupo das minhas irmãs, que eram mais velhas, logo era excluída, e de pertencer ao grupo dos amigos da rua na qual eu morava, pois em alguns momentos também era excluída, principalmente nas brincadeiras de rua, como jogar bola de gude e brincar de carrinho de rolimã, pois os meninos não deixavam. Éramos meninas e por isso não deveríamos brincar com essas modalidades de brincadeiras.

Essas vivências me conduzem a discutir sobre as masculinidades e as relações de gêneros, e então compreendo ser este um objeto de estudo que não deve ser discutido desarticulado dos múltiplos fatores sociais e situacionais, segundo afirma Connell (1995), por encontrar-se vinculado a um momento histórico e cultural e por ser resultado de práticas reiteradas as quais influenciam as relações de gênero, raça e classes sociais.

INTRODUÇÃO

Em minha apresentação atravessei por momentos que me permitiram assinalar como meu objeto de estudo foi sendo formulado. Como ponto de partida vimos que masculinidades feminilidades não são características inatas, mas sim reconfiguradas e encenadas em nossas interações, quer seja no âmbito familiar, quer seja âmbito do trabalho.

No que se refere ao meu trabalho, desenvolvido no campo da educação, observei que na escola transitam diversas culturas, múltiplos saberes e distintos atores sociais, de modo a constituir-se em um *locus* da diversidade. No entanto, muitas vezes essa diversidade não é respeitada e esse espaço passa a se constituir em um verdadeiro local de escolarização e adestramento de corpos sexuados, por meio do uso de diversos dispositivos para educá-los conforme os padrões de masculinidades e feminilidades histórica e culturalmente instituídos.

Essas observações foram ratificadas no estudo que realizei no mestrado sobre jovens generificados e sexualizados, e assim o solo da escola definiu meu campo de pesquisa e meus interlocutores. Nessa senda, a minha questão se formulava, tendo como mote as significações e vivências das masculinidades pelos/as jovens estudantes de uma escola pública na cidade de Salvador.

Na literatura sobre as questões de gênero e sexualidades, Louro (2010) tece reflexões sobre a pedagogia da sexualidade, pontuando que a escola tem um relevante papel no processo de construção das identidades sexuais e de gênero. Comenta ainda que as práticas reiteradas pelos sujeitos sociais da escola, por meio da linguagem, constituem sujeitos femininos e masculinos. Com base nas reflexões de Louro (2010) e nas minhas incursões interpretativas, no trabalho de educadora e de pesquisadora, depreendi que nas escolas temos uma pedagogia da heteronormatividade. Vale salientar o motivo pelo qual utilizamos aqui a expressão:

> [...] para me reportar às ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas que buscam construir saberes sobre sexualidade dentro de uma visão biologizada e higienista do sexo. Esta pedagogia respalda-se no poder a ela instituído pela medicina, política e religião para definir o saber sobre o sexo, domesticando os corpos. Associa-se à interdição, à censura e ao silenciamento das sexualidades que se desviam da norma heterossexual, definindo o que pode ou não ser discutido no contexto escolar no que se refere à sexualidade. (FRANÇA, 2011, p. 86)

Enfim, a pedagogia da heteronormatividade consiste na reprodução de saberes sobre o sexo pautado na visão binária, biologizante e higienista, sem apresentar as diversas formas de viver as sexualidades.

Destarte, a presente investigação advém não somente do desejo de ampliar a minha pesquisa, cujo foco está no processo de construção das masculinidades nos corpos sexuados de jovens no ambiente escolar, mas também surge das discussões ocorridas no I Treinamento em Metodologia de Pesquisa em Sexualidades, Gênero e Direitos Humanos, organizado pelo Grupo Enlace, por meio do projeto de pesquisa intitulado "Masculinidades em Corpos Femininos: tecendo articulações entre pesquisa, extensão e políticas públicas sobre e com estas mulheres"[11].

A pesquisa dá continuidade também à investigação que realizei no mestrado acerca das sexualidades, cultura escolar e formação de professoras/es, a qual evidencia em um dos pontos observados as narrativas de professoras/es, no que se refere à imposição da performatividade pública dos sujeitos sociais masculinos e femininos, conforme pode ser visualizada no recorte do diálogo abaixo:

> - ***Elisete****: Aqui na escola ocorre discussões sobre sexualidades?*
>
> - ***Ametista***[12]*: Aqui na escola vejo que não discutimos sobre sexualidade. Você sabe que aqui na escola eu trabalho mais com o noturno. Já que está discutindo esse tema, olha bem, seria interessante ir lá à sala, tenho umas duas alunas que, sei lá, são assim... São lésbicas (nesse momento a expressão do rosto da professora se modifica, demonstrando cuidado para pronunciar a palavra lésbica, e demora alguns segundos).*
>
> - ***Elisete****: Como você chegou à conclusão de que as estudantes são lésbicas?*
>
> - ***Ametista****: A forma de elas serem, toda a de um macho.*

No diálogo entabulado, notamos a presença dos valores culturais na definição de papéis que mulheres e homens devem desempenhar na sociedade. Na sua fala, Ametista corrobora a importância atribuída à performatização de cada autor social na sociedade ocidental. Em seu livro intitulado *Ser ou não ser: uma questão para "pegar" a masculinidade*: um estudo sobre a performatividade pública da masculinidade de rapazes negros na cidade do Salvador, Messeder (2009)

---

[11] Ver projeto de pesquisa intitulado "Masculinidades em corpos femininos e suas vivências: um estudo sobre os atos performativos masculinos reproduzidos pelas mulheres nas cidades de Alagoinhas, Camaçari e Salvador" financiado pelo CNPQ e FAPESB cujo resultado é difundido através do blog http://masculinidadefemeas.blogspot.com.br/.

[12] Ametista é o nome fictício da professora entrevistada.

desenvolve o conceito de ato performativo de gênero por meio do diálogo com Judith Butler, Connell e Bourdieu. Diferentemente da minha pesquisa, a autora optou por observar os rapazes fora do ambiente escolar, e ainda nesse trabalho investiga as masculinidades, tomando como referência o sexo biológico.

Quando nos reportamos novamente ao discurso de Ametista para desvelar como ela identifica a mulher lésbica, vimos que tal discurso se apoia na perspectiva da continuidade do sexo, gênero e desejo sexual, desembocando assim na lógica da sociedade patriarcal heteronormativa, logo, “a forma de elas serem, toda de um macho”, para identificar a mulher lésbica revela que a prática sexual com outra mulher requer um ato performativo masculinizado. Sob esse prisma, a mulher lésbica é reconhecida como a mulher “machona”, e conclui-se que é por meio do ato performativo de gênero que se desnuda a identidade sexual.

Na pesquisa desenvolvida sobre fios das masculinidades, Messeder (2010) faz um estudo das masculinidades em corpos femininos. Nessa mesma linha de pensamento, Meinerz (2011), apoiada nos estudos de Judith Halberstam e Linda Nichalson, advoga que, para compreender a masculinidade expressa nos corpos biológicos de mulheres, é fundamental que se desvincule do fundacionismo biológico o qual orienta as definições de masculino e feminino.

Sendo assim, a escola, ao lado de outras instituições do Estado, influi na constituição e definição de papéis identitários que cada sujeito social deve desempenhar na sociedade. Por meio da sua pedagogia da heteronormatividade, as práticas desenvolvidas nesse espaço buscam disciplinar os corpos, divulgando e fixando a identidade heterossexual como único modelo de identidade sexual. Desse modo se determina, em grande parte, como deve o sujeito se constituir como Ser Feminino e Ser Masculino.

Nesse intento, analisar as produções discursivas que são estabelecidas culturalmente nos atos performativos masculinos constitui um elemento fundante na problematização das construções de corporeidades que sinalizam os dispositivos de poder os quais instituem e regulam as relações, os corpos e lugares para o feminino e o masculino, objeto desta pesquisa.

Assim, a pesquisa intitulada “As relações de sociabilidade e (re)interpretações de gênero de jovens rapazes no ambiente escolar” suscitou este questionamento: como as relações de sociabilidade influenciam na construção e (re)interpretação das

masculinidades de jovens numa escola pública estadual de Salvador? Quanto aos objetivos específicos, buscou-se:

- Apresentar como as relações familiares contribuem para a (re)interpretação dos papéis de gênero.
- Discutir como jovens negros (re)interpretam as brincadeiras na construção de suas masculinidades.
- Analisar as narrativas dos participantes da pesquisa, considerando e valorizando os sujeitos na sua totalidade e complexidade.
- Refletir como as situações de violências vivenciadas nas trajetórias de vida dos/das interlocutores/ras influenciam no processo de construção e (re)interpretação das masculinidades.

Esta investigação apresenta os tópicos brincadeiras, família e violência, como principais categorias de análise as quais foram depreendidas por meio do grupo focal e das entrevistas com os rapazes. As três categorias emergiram de modo mais relevantes na interpretação da pesquisadora e no próprio limite da pesquisa no discurso dos adolescentes. Com isso, definiu-se que os três capítulos subsequentes deveriam ser guiados mediante os três temas confinados à noção de masculinidades trazida pelos integrantes da pesquisa. Refere-se como as masculinidades performadas pelos rapazes se interagem, se repetem, se reproduzem, se reiteram, se reinventam no entrelaçar das brincadeiras, da família e da violência.

Identifiquei, portanto, como campo empírico do estudo, o ambiente escolar – por compreender que a escola é um espaço de construção de saberes, ambiente de socialização fomentador de discussões sobre diversidade sexual – e as relações de gênero, tendo como foco informações relevantes acerca do respeito à produção subjetiva de cada sujeito, independentemente de sua orientação sexual, do exercício de sua sexualidade ou da performatividade dos seus corpos.

O estudo em tela se constituiu em uma pesquisa qualitativa, considerando-a como abordagem adequada, por adotar uma tradição compreensiva ou interpretativa, para a qual as identidades dos sujeitos, da pesquisadora e dos pesquisados são acionadas no processo de construção de sentidos, tradição esta que se fundamenta no estabelecimento de uma relação dialógica e implicada com o contexto. A opção pelo estudo de caso teve pertinência, por ser considerada a técnica mais adequada ao problema de pesquisa instaurado, já que visa à

descoberta e está subsidiado nos pressupostos do inacabamento do conhecimento, o que foi necessário para minha pesquisa, que busca compreender como as relações de sociabilidade influenciam na construção e (re)interpretação das masculinidades de jovens numa escola pública estadual de Salvador

Convido o leitor a percorrer caminhos trilhados para compreender como as relações de sociabilidade influenciam na construção e (re)interpretação das masculinidades de jovens numa escola pública estadual de Salvador, de acordo com a seguinte estruturação: O primeiro capítulo apresenta como ocorreu a inserção da pesquisadora no *locus* da pesquisa, a opção metodológica e os instrumentos que possibilitaram uma aproximação com as/os jovens participantes da investigação.

No segundo capítulo intitulado “As brincadeiras e ambiguidades nos atos performativos dos/das jovens”, procedemos às reflexões, com base nas narrativas das/dos jovens acerca das brincadeiras de infância, articulando esses relatos com as reinterpretações desses/as jovens, no que refere às relações de gênero. Iniciamos pelas brincadeiras infantis e ambiguidades nos atos performativos de gênero, pois são nas pequenas interações que os sujeitos sociais apreendem e reiteram normas influenciadoras e modeladoras nas formas de ser dos meninos e meninas.

Em seguida, o terceiro capítulo, denominado “Só que o pai ensina aquilo que ele sabe: relações familiares, papéis de gênero e suas (re)interpretações por parte dos jovens”, promove uma discussão sobre as relações familiares e a sua influência no processo de reinterpretação das masculinidades dos jovens, cuja abordagem recai também acerca dos arranjos familiares explicitados pelos jovens. Assim se fez necessário tecer reflexões sobre a família nuclear, famílias recompostas, monoparental e família homoparental.

No quarto capítulo, denominado “Situações de violências e (re)interpretação das relações de gênero e masculinidades”, tecemos um diálogo com as narrativas das/dos participantes da pesquisa, tendo como foco as situações de violência vivenciadas pelos jovens, fazendo uma reflexão sobre as estratégias utilizadas por eles para superar tais as situações. E, por fim, a trilha percorrida nos conduz para a síntese dos “achados”, “descobertas” (re)descobertas e das interconexões construída no processo investigativo.

CAPÍTULO I

1. OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA PESQUISAR MASCULINIDADES

Neste capítulo são descritos os percursos traçados para a realização da pesquisa intitulada **As Relações de Sociabilidade e as (re)Interpretações de Gênero e Masculinidades de Jovens no Ambiente Escolar.** Inicialmente apresentamos o campo de pesquisa em masculinidades e relações de gênero; em seguida, explanamos acerca da pesquisa, a escolha dos caminhos e os procedimentos trilhados na busca de respostas para a investigação, bem como apresentamos a caracterização dos participantes, além de evidenciar as categorias de análises observadas no processo investigativo.

1.1 ALGUMAS PESQUISAS SOBRE MASCULINIDADES

A presente investigação apresenta como categoria teórica e analítica as masculinidades entrelaçadas em três eixos: as brincadeiras, a família e a violência. Para discutir sobre tais categorias foi necessário realizar uma pesquisa nas produções científicas sobre a temática nos últimos anos.

Assim, ao proceder ao levantamento na Base de Tese e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), abrangendo as produções do período de 2005-2014. A partir das palavras-chave gênero, sexualidades e masculinidades foram encontradas 55 trabalhos, dentre os quais nove se aproximaram da minha linha de pesquisa, sendo três teses e seis dissertações. Para este trabalho optei por utilizar as teses e os artigos publicados nas revistas *Estudos Feminista, Bagoas* e *Pagu*, bem como os trabalhos apresentados no Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades e na Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (ABEH). Desse modo, encontramos vários debates acerca das categorias supracitadas.

Na pesquisa de Souza (2008), intitulada “Modelos organizadores, gênero e moral na resolução de conflitos entre jovens na escola”, buscou-se discutir acerca

dos modelos criados pelos/as jovens na perspectiva de gênero no processo de enfrentamento dos conflitos interpessoais na escola. Essa pesquisa revela que o processo de construção do imaginário masculino ou feminino dos/das jovens que participaram da pesquisa agrega os estereótipos dos papéis definidos culturalmente na sociedade ocidental para homens e mulheres.

Na pesquisa “Tornar-se Homem – o projeto masculino na perspectiva de gênero”, Marcial Júnior (2006) tem o objetivo de descrever e discutir como diferentes atributos da masculinidade são centrais para definição do “eu”, de homens específicos e como se trata de um processo negociado em diferentes momentos do ciclo vital. O autor buscou também compreender esse processo de negociação dos relacionamentos e sua intersecção com as prerrogativas da masculinidade hegemônica, advogando que a construção das masculinidades é um projeto em aberto, que se encontra em processo de construção e reconstrução presente ao longo de todo o ciclo vital dos sujeitos sociais, sendo que esses sujeitos travam batalhas para se manterem na condição de privilégio que as masculinidades hegemônicas oferecem.

O debate apresentado por Meinerz (2011) sobre mulheres e masculinidades traz à discussão o processo de produção de masculinidade em corpos de mulheres no contexto das relações homoeróticas. A autora faz uma crítica à universalidade do dimorfismo sexual e compreende que existem masculinidades as quais são construídas de maneira particular a partir de diferentes contextos socioculturais e que essas masculinidades são performatizadas tanto por homens quanto por mulheres.

Na pesquisa intitulada “Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares: um olhar sobre o processo de construção das identidades no cotidiano escolar”, Silva Junior (2014) investiga como as identidades de gênero, sexualidade, masculinidade e raça são construídas nas salas de aula de arte e interagem com outras relações sociais que nelas se desenvolvem.

Silva Júnior (2014) sinaliza que a construção discursiva da heteronormatividade naturaliza a masculinidade hegemônica e a heterossexualidade. O autor prossegue na sua reflexão evidenciando que os conceitos de feminilidade são construídos a partir da masculinidade e que nesse processo construtivo são criadas regras e restrições para um efetivo pertencimento

dos sujeitos sociais. A investigação aponta para a necessidade de se empreender esforços, no intuito de implementar discussões sobre as questões das produções de feminilidades e masculinidades no contexto escolar.

Outras discussões sobre gênero, sexualidades, masculinidades e feminilidades estão publicadas na revista *Estudos Feministas*, um periódico quadrimestral, indexado e interdisciplinar, de circulação nacional e internacional, e que se encontra atualmente sediado no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis. O espaço é destinado à publicação de artigos, ensaios e resenhas, abrangendo as mais diversas áreas disciplinares e a partir das mais variadas perspectivas e vozes no campo dos estudos feministas e de gênero.[13]

Dentre vários artigos publicados na referida revista, o de Benetido Medrado e Jorge Lyra trata da discussão sobre homens e masculinidades. Para tanto, os autores utilizam eixos discursivos que se iniciam com um debate sobre o sistema de sexo/gênero, a dimensão relacional de sexo e gênero, as marcações de poder e a ruptura da tradução de modelo binário de gênero, com o intuito de evidenciar no âmbito social as marcas que imprimem a hierarquização dos gêneros.

Na esteira dos debates sobre masculinidades, o ensaio de Jesus (2011), intitulado “Bravos novos mundos: uma leitura pós-colonialista sobre masculinidades ocidentais”, possibilita uma reflexão sobre o papel das masculinidades ocidentais em momentos de expansão da ordem internacional: as expansões colonial e imperialista dos séculos XVI a XX e a construção de uma ordem internacional globalizada nos séculos XX e XXI.

Jesus (2011) considera fundamental a difusão das masculinidades ocidentais subalternas, já que por meio dela seria possível surgir uma nova lógica pós-colonialista que viabilizasse o diálogo elucidativo mútuo de culturas, bem como das relações de gênero. Isso significa dizer que o reconhecimento da diversidade, nas críticas à exclusão oriunda das relações de poder que orientam a masculinidade hegemônica, pode contribuir para uma reflexão que redefina o papel das masculinidades e das questões de gênero no âmbito social.

---

[13] Informações retiradas do site da revista, disponível em <http://refe.paginas.ufsc.br/>. Acessado em: 14 abr. 2016.

Uma discussão apresentada também na revista *Estudos Feministas* está no artigo escrito por Mónica de Martino Bermúdez, com o título de “Connell y el concepto de masculinidades hegemônicas: notas críticas desde La obra de Pierre Bourdieu”. Na referida obra, a autora propõe realizar uma breve reflexão sobre a obra de Connell, denominada “Gênero e poder: sociedade, a pessoa e a política sexual” (1987). Bermúdez (2013) traz reflexões sobre gênero e masculinidade, pontuando que, muitas vezes, quando questionamos sobre o que significa ser um homem, as respostas versam pela associação aos atributos físicos.

Bermúdez (2013) critica também o conceito de masculinidade hegemônica, salientando que o termo hegemonia apresenta uma dinamicidade, pois a hegemonia é sempre vivenciada como um processo, presente nos contextos sociais, e assim afirma que não existe hegemonia passiva, como uma forma de dominação, porque é continuamente renovada, recriada.

Connell e Messerschmidt (2013) realizaram um mapeamento de como o conceito foi aplicado desde a década de 90, do século XX, partindo das críticas levantadas por pesquisadores/as que acreditam na relevância do referido conceito no debate sobre questões de gênero. Nesse trabalho os autores enfatizam a necessidade do reconhecimento das lutas sociais nas constituições das masculinidades. Assim, propõem reformular o conceito de masculinidade hegemônica, considerando quatros áreas: “um modelo mais complexo da hierarquia de gênero, o reconhecimento explícito da geografia das masculinidades, um tratamento mais específico da encorporação[14] em contextos de privilégio e poder; e uma maior ênfase na dinâmica da masculinidade hegemônica”. (p. 241).

No percurso traçado para a redefinição do conceito de masculinidade hegemônica, Connell e Messerschmidt (2013) comentam que no período em que o termo foi cunhado aplicou-se inicialmente no contexto escolar, para compreender como ocorriam as relações de gênero nas salas de aulas, a invisibilidade dessas discussões nos currículos, bem como o desenvolvimento de uma pedagogia neutra diante de tais questões. Buscava-se também entender como a temática era abordada em outras áreas, a saber: no campo da criminologia, nas pesquisas sobre homens na mídia, na saúde, campo organizacional das instituições, e também no

[14] Termo utilizado para traduzir a categoria “embodiment” usada pelos autores.[In]:CONNELL . Robert W. e MESSERSCHMIDT. James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. Estudos Feministas, Florianópolis, 21, n 01, janeiro-abril/2013.

campo das artes, nas disciplinas acadêmicas, a exemplo da Geografia e do Direito, entre outros campos do conhecimento.

Uma das críticas apontadas ao conceito de masculinidade coloca-o como um conceito subjacente, denotando que a sua fragilidade está no fato da dicotomização sexo *versus* gênero. Em resposta a essa crítica, Connell e Messerschmidt (2013) asseveram que esse pensamento é alarmante, visto que os corpos e os processos sociais são considerados temas centrais nos estudos sobre masculinidades.

Outra crítica presente no trabalho de Connell e Messerschmidt (2013) versa pela compreensão de que o conceito de masculinidade apresenta uma ambiguidade e uma sobreposição, em cuja questão os autores concordam e comentam que é preciso eliminar qualquer ideia que coloque a masculinidade hegemônica como fixa. Ampliam essa discussão informando que em cada espaço existe um ideal de conduta de masculinidade hegemônica veiculado pelas igrejas e mídia de massa, por exemplo, que servem de modelos e aludem às realidades cotidianas da prática social.

Esses modelos geram padrões de masculinidades hegemônicas que, nas palavras de Connell e Messerschmidt (2013), estão presentes em diversos ambientes sociais, a exemplo das organizações, com o ideal de homem que representam os grandes gestores; no âmbito familiar; nos espaços religiosos, nos espaços escolares, entre outros, cujos padrões são legitimados, mas também contestados pelos jovens os quais ao mesmo tempo em que interagem com esses padrões questionam e reinventam novos.

Sendo assim, é importante evidenciar que “a ‘masculinidade’ representa não um tipo determinado de homem, mas, em vez disso, uma forma como os homens se posicionam através de práticas discursivas” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 257). Por conseguinte, os padrões de masculinidades hegemônicas são utilizados de forma a contemplar as necessidades emergentes dos sujeitos sociais, que podem adotá-los quando lhes forem necessários ou se distanciarem estrategicamente em outros momentos.

Diante dessas reflexões, Connell e Messerschmidt (2013) realizam a reformulação do conceito das masculinidades, propondo que alguns pontos fundantes devem ser mantidos nessa redefinição, como a pluralidade das masculinidades e a hierarquia entre as masculinidades. Entretanto, salientam a necessidade da reformulação do conceito, considerando as seguintes áreas: a

natureza das hierarquias de gêneros, a geografia das configurações de masculinidades, o peso social no processo de “encorporação” da masculinidade e a dinâmica das masculinidades.

Sendo assim, Connell e Messerschmidt (2013) sugerem que uma discussão sobre a masculinidade hegemônica precisa pautar-se na compreensão da complexidade que envolve o processo de hierarquização de gênero, considerando o poder dos condicionantes sociais que agenciam as relações de gênero.

Outro ponto abordado pelos autores diz respeito à necessidade de considerar a geografia das masculinidades, pois as mudanças no processo construtivo das masculinidades hegemônicas estão associadas aos modelos de padrões regionais e locais. Nesse sentido sugerem que as masculinidades hegemônicas sejam analisadas empiricamente, atentando-se para os seguintes níveis: local, que se refere às masculinidades construídas nos espaços familiares, escolas e comunidades; regional, para aquelas edificadas no âmbito cultural; e global, referindo-se às masculinidades estabelecidas nos campos transnacionais das políticas mundiais. Esses níveis se interligam tornando-se referências para as políticas de gênero, visto que

> [...] as Instituições globais pressionam ordens de gênero regionais e locais, ao passo que ordens de gênero regionais fornecem materiais culturais adotados ou retrabalhados em arenas globais e também modelos de masculinidade que podem ser importantes para as dinâmicas de gênero locais. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 267).

Com base nesses pressupostos, compreende-se que essas esferas são relevantes para um processo de reflexões sobre a construção das masculinidades, bem como das feminilidades, e que, apesar das diferenças presentes nas constituições dessas masculinidades nos níveis locais, regionais e globais, eles se sobrepõem e representam um modelo simbólico de masculinidade.

Diante das propostas de Connell e Messerschmidt (2013), para repensar o conceito de masculinidade hegemônica, a “encorporação social” é outro ponto a ser considerado, pois, como afirmam os autores, a masculinidade hegemônica é inventariada a partir “de representações e uso dos corpos”, e por isso precisa ser analisada entendendo-se a complexidade que envolve o processo das encorporações com os contextos sociais. Essa encorporação fomenta também pensar sobre a dinamicidade das masculinidades, visto que “são configurações da

prática que são construídas, reveladas e transformadas ao longo do tempo” (*op.cit.* p. 271).

A compreensão desses pontos torna-se relevante para se pensar em um conceito para as masculinidades hegemônicas, já que são resultantes de padrões hegemônicos construídos e reconstruídos a partir das práticas sociais vivenciadas por homens e mulheres, de modo que o processo de constituição das feminilidades hegemônicas também se faz presente nas relações societárias que envolvem o tecido social.

A revista denominada *Cadernos Pagu*, lançada em 1993, é uma publicação semestral interdisciplinar e tem como objetivo contribuir para a ampliação e consolidação do campo de estudos de gênero no Brasil, por meio da veiculação de resultados de pesquisas inéditas e de textos ainda não traduzidos no País, viabilizando assim a difusão de conhecimentos na área e a leitura crítica da produção internacional. A proposta editorial da revista inclui a divulgação de reflexões teórico-metodológicas, resultados de pesquisa, ensaios, documentos e resenhas[15].

Na revista *Pagu*, dos oito artigos encontrados que promoviam a discussão acerca das masculinidades somente um artigo se aproximou desta investigação, o que versava sobre a constituição de masculinidades juvenis de periferia na França, cujo propósito foi discutir sobre um elemento, enunciado em formato de “palavras significativas”, implicados com processos de constituição de identidades masculinas juvenis.

Nesse percurso investigativo, Damico e Meyer (2010), autores do aludido artigo, chegaram à conclusão de que, mesmo em contextos periféricos, os elementos constitutivos de masculinidades juvenis apresentam uma grande proximidade com o das masculinidades hegemônicas legitimadas pela sociedade ocidental, bem como as desigualdades de gênero. Desse modo, os autores pontuam a necessidade de ampliar e intensificar a investigação no campo das relações de gênero e sexualidade, visando problematizar e desconstruir as relações de poder presentes nas relações de gêneros que são naturalizadas e normatizadas pela sociedade.

---

[15] Informações retiradas do site da revista disponível no site <http://www.pagu.unicamp.br/en/cadernos-pagu>. Acessado em: 16 abr. 2016.

A revista *Feminismos,* que é uma publicação eletrônica, trimestral, internacional, de cunho acadêmico, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM) e ao Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM), da Universidade Federal da Bahia, cujo propósito é promover a articulação entre a teoria e a práxis feminista por meio da publicação de trabalhos em diferentes modalidades que possibilitem o diálogo entre as diversas perspectivas feministas e os estudos de gênero.[16] No referido periódico, foi encontrada uma publicação sobre "Estereótipos e Ideologias de Gênero entre a Juventude Brasileira", de Jussara Reis Prá, em cujo trabalho a autora tem o propósito de apresentar reflexões sobre as construções sociais de gênero entre jovens de ambos os sexos na faixa etária de 15 a 29 anos.

Sendo assim, Prá (2013) compreende que "gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, [...] e é uma forma primeira de significar as relações de poder", segundo afirma Scott (1995, p. 90).

A partir da compreensão do conceito supracitado, Prá (2013) busca identificar a perpetuação do poder patriarcal presente nas relações de gêneros na juventude. Assim, comenta que a partir dos diálogos tecidos com os/as jovens foi evidenciando que existem ainda muitas dificuldades, entre elas a de romper sistemas e estereótipos de gênero orientados pelo sexismo, o que impacta e realça as tensões e ambiguidades pertinentes à construção social do feminino e do masculino. Essa tensão interfere na conquista da cidadania juvenil, desconsiderando o potencial das/ dos jovens para erradicar discriminações fundadas no sexo. Salienta ainda que esses/as jovens pesquisados/as entendam a necessidade de mudança dessa desigualdade de gênero produzidas nos diversos contextos sociais.

A revista *Bagoas*, criada em 2007, é uma publicação semestral do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e que circula na versão impressa e, igualmente, cada edição será disponibilizada eletronicamente. Nela são publicados artigos resultantes de estudos teóricos e pesquisas empíricas sobre gênero, sexualidade, homossexualidade, destacando espaço para os estudos gays, nomeadamente as reflexões sobre o homoerotismo, lesbianismo, transgêneros, conjugalidades e parentalidades homossexuais e

[16]Informações retiradas do site da revista. Disponível no site <http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista> Acessado em: 16 abr. 2016.

identidades GLBTTI[17]. Na referida revista não foi encontrado nenhum artigo voltado especificamente para as discussões sobre a constituição das masculinidades.

Após análise das revistas, iniciei uma investigação nos trabalhos apresentados e publicados no Congresso da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (ABEH) e IV Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades, por compreender que esses eventos são relevantes para o campo dos estudos de gênero e sexualidades. No que se refere à ABEH, busquei suporte no material publicado intitulado “Retratos do Brasil Homossexual: fronteira subjetividades e desejos”, em cujo material encontrei dois artigos de interesse para esta pesquisa: o primeiro discute sobre a crise da masculinidade contemporânea, de Francisco Filho, e o segundo, de Suely Messeder, que discute sobre o Ato Performativo Masculinizado no Transatlântico e o Mito da Virilidade do Homem Negro Ocidentalizado.

No trabalho desenvolvido por Silveira Filho (2010), o autor objetivou mapear como a sexualidade humana se configurou ao longo do tempo em diferentes épocas culturais, salientando que os processos discursivos das relações de gênero precisam ser compreendidos dentro de contexto histórico político que fomenta as representações sociais dos homens e mulheres. Assim, constroem-se padrões do imaginário feminino e masculino, e dentro desse imaginário criam-se os estereótipos que, associados à mulher, indicam caridade, amor sensibilidade, preocupação, delicadeza, entre outros atributos; aos homens, os atributos são opostos aos citados. Nessa reflexão concluí que existe uma multiplicidade de sujeitos sociais a constituírem suas feminilidades e masculinidades, pois, como afirma Silveira Filho (2010, p. 957) “há diversos tipos de masculinidade, e não uma única que seja dominante, considerada um centro de referência a partir do qual todas as demais masculinidades periféricas orbitam”.

Em seu artigo, Messeder (2010) traz reflexões sobre os atos performativos dos imigrantes da segunda diáspora diante do imaginário do homem negro. A autora faz uma análise desse imaginário a partir da interseccionalidade das categorias

---

[17] Informações retiradas do site da revista. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/bagoas>.Acessado em: 14 abr. 2016.

gênero/sexo, raça/etnia, classe e nacionalidade, partindo das narrativas dos entrevistados da sua pesquisa de doutoramento.

Messeder (2010) comenta que o “ato performativo masculino do homem negro não pode ser dissociado da estrutura ou do corpo encarnado”, visto que o imaginário sobre o homem negro foi constituído a partir de uma ordem discursiva pautada nos pilares sexuais desde sua captura do continente africano. Apresenta também uma discussão sobre a relevância do gestual no contexto social para situar o corpo dos sujeitos sociais, corpos que refletem as masculinidades e as feminilidades.

O Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades foi organizado com o propósito de “desvendar, conhecer as culturas das sexualidades como conhecimento polifônico que promova a dignidade humana, cuja coletânea desta produção de conhecimentos nos permite, sem sombras de dúvidas, refletir sobre nós, sobre os outros e novamente sobre o nós, e este é o nosso grande desafio[18]”.

No seu IV encontro, o Seminário teve como elemento fomentador de reflexões o tema Moralidades, Famílias e Fecundidades. No Enlace Intitulado Masculinidades no Contexto Escolar, foram apresentadas várias comunicações que focaram suas análises nos processos de construção das masculinidades no ambiente escolar. França e Silva Júnior (2015) sinalizam que nas narrativas dos autores e autoras participantes do Enlace há uma unanimidade na compreensão das masculinidades como construto social, de modo a influir na construção identitária de homens e mulheres, o que é ratificado por Connell e Messerschmidt (2013):

> A masculinidade não é uma entidade fixa encarnada no corpo ou nos traços da personalidade dos indivíduos. As masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social e, dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 250).

Diante do exposto, posso inferir que o conceito referente às masculinidades e às feminilidades hegemônicas é resultado de padrões de ações e práticas vivenciadas cotidianamente pelos sujeitos sociais, sendo plural e dinâmico, porque é

---

[18] Sobre o 3º Enlaçando Sexualidades. Disponível em: <http://www.aduneb.com.br/eventos_texto.php?news_not_pk=3160>.Acessado em: 04 jan. 2016.

reiterado a partir das teias relacionais constituídas nas relações estabelecidas entre os diferentes homens e as diferentes mulheres.

França e Silva Júnior (2015) evidenciam também que as pesquisas sobre a temática no âmbito escolar são muito amplas, possibilitando uma gama de recortes e visões. Sendo assim, neste trabalho busquei compreender como as aprendizagens e ensinagens construídas nas relações com as brincadeiras de infância, na família e nas situações de violência vivenciadas pelos participantes se entrelaçam no processo de reinterpretação das masculinidades de jovens.

1.2 À PROCURA DE CAMINHOS PARA COMPREENDER OS CONHECIMENTOS DOS SUJEITOS SOCIAIS: A OPÇÃO PELA ABORDAGEM QUALITATIVA

O processo de pesquisa é fenômeno político que envolve operações sucessivas distintas e interdependentes, realizadas nos diálogos tecidos entre o/a pesquisador/a e os/as participantes da pesquisa, objetivando compreender sentidos, percepções e informações sobre um fenômeno de investigação para melhor apreendê-lo.

Sob essa ótica, torna-se relevante narrar os caminhos trilhados para compreender como as relações de sociabilidade influenciam na construção e (re)interpretação das masculinidades de jovens numa escola pública estadual de Salvador.Tal propósito está ancorado nas seguintes indagações:

- Como as relações familiares contribuem para a (re)interpretação dos papéis de gênero?
- De que forma os jovens (re)interpretam as brincadeiras na construção de suas masculinidades?
- Como as situações de violências vivenciadas nas trajetórias de vida dos/das interlocutores/ras influenciam no processo de construção e (re)interpretação das masculinidades?

Na construção de caminhos para compreender as indagações supracitadas, essa investigação tem suporte na abordagem qualitativa de pesquisa, por permitir a compreensão e/ou interpretação do fenômeno investigado, além de possibilitar que os/as participantes e a pesquisadora desempenham papéis ativos no processo de construção de significados. Nesse sentido, Galeffi (2009) evidencia que

> [...] a pesquisa qualitativa se configura a partir das experiências refletidas e apropriadas no labor da compreensão articuladora que conjuga as possibilidades e efetividades disponíveis na consecução de um conhecimento a serviço do ser humano e suas relações de pertença e comum- responsabilidade com a totalidade vivente. (GALEFFI, 2009, p. 14).

Em face do exposto percebe-se que a pesquisa qualitativa busca responder a questões presentes no contexto social situado cultural e historicamente, de forma a contribuir significativamente para que os nossos pares se compreendam e se apreendam dentro das teias que entrelaçam e envolvem as relações presentes no cotidiano. Logo, a qualidade dessa abordagem reside no fato de produzir conhecimento sobre e para o contexto o qual o fenômeno investigado está circunscrito.

Assim, esta pesquisa tem como um dos princípios perceber como as crenças e ideias preconcebidas apresentadas pelos/pelas jovens participantes da pesquisa sobre as relações de gênero e masculinidades estão sendo (re)interpretadas e veiculados nas relações estabelecidas no contexto escolar, de modo a influir nas ações dos desses jovens, no que se refere ao convívio e ao respeito às diferenças.

No entanto, vale evidenciar que a produção dos conhecimentos acerca das relações de gênero e masculinidades, construídas no contexto histórico e socialmente situadas, não é definitiva, visto que todo conhecimento humano é provisório, é inacabado, um eterno processo construtivo, já que “a produção humana e o ser humano encontra-se sempre perspectivado” (GALEFFI 2009, p.19). Desse modo, as construções dos saberes acerca da temática investigada e apresentados pelos/as colaboradores/as serão sempre “perspectivadas”.

Ressalta-se que, na concepção de Galeffi (2009), o conhecimento “perspectivado” deve ser construído a partir do contexto, considerando e valorizando os sujeitos na sua totalidade e complexidade, para que esse conhecimento possa contribuir significativamente com os sujeitos sociais.

> O conhecimento humano, assim, se constitui em base a processos de totalização que se dão na esfera do pensamento formado-formante-formativo, pela reunião de tudo e pela distinção e definição de todas as suas partes. Sempre, entretanto, por aproximações e por relações localizadas espacio-temporalmente. (GALEFFI 2009, p.27).

Apoiada nessa compreensão de que os meus saberes acerca das relações de gênero e masculinidades foram e estão sendo reestruturados – nas crenças e valores que são construídas sobre os corpos masculinos e femininos, no contexto escolar –, requer compreender também sobre em quais bases foi postulado e estruturado o pensamento acerca da temática no passado, como ocorrem as relações socializantes do pensamento e como essas relações influem nos processos formativos dos sujeitos sociais, de modo a perpetuar ou não as estruturas pensadas e/ou modificá-la.

Ao definir o objeto e os objetivos de uma pesquisa, torna-se fundamental a escolha de um caminho ou meios para chegar até eles, isto é, deve-se encontrar um percurso investigativo que conduza o pesquisador em direção às respostas para a problemática levantada.

No processo de desenvolvimento da pesquisa qualitativa encontramos uma heterogeneidade de métodos que surgiram como caminhos para a investigação, entre eles a pesquisa participante ou participativa, ou ainda emancipatória, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica ou naturalista e o estudo de caso. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7).

Dentre tantos caminhos a seguir para esta investigação, foi se reestruturando e construindo seu percurso a cada momento em que a pesquisadora entrava no campo vivendo as nuances e as realidades do cotidiano escolar, pois as andanças nesse espaço ofereceram inúmeras possibilidades de observações, inferências e construções do fazer fazendo. Assim, o estudo de caso foi a minha opção metodológica. Essa abordagem de pesquisa, conforme André (2005, p. 30), “[...] busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teoria e não sua testagem”. Partindo dessa compreensão, escolhi o estudo de caso, por considerar mais adequado ao meu problema de pesquisa, visto que ele visa à descoberta, à descrição densa do grupo social pesquisado. Assim, nesta pesquisa, tento detalhar o campo com suas tensões e (in)tenções, de forma ética, que não comprometa as identidades dos participantes e do próprio campo.

Vale salientar que o estudo de caso enfatiza a interpretação e a apreensão dos sentidos atribuídos pelas pessoas que estão envolvidas no fenômeno pesquisado, além de estar subsidiado nos pressupostos do inacabamento do conhecimento, bem como oportunizou a pesquisadora a usar uma variedade de

dados coletados em diferentes momentos vivenciados no contexto escolar, o que denota a extrema relevância desse método para a pesquisa.

Os diálogos tecidos pelos participantes da pesquisa possibilitaram a descoberta de como as experiências vividas por eles influenciaram no processo de construção e de (re)construção das relações de gênero e masculinidades. Essas descobertas foram observadas por meio das entrevistas e do grupo focal feito com os estudantes, bem como das observações do contexto escolar. Salientamos que durante as narrativas dos garotos foi possível observar as ambiguidades presentes e a forma como a cultura patriarcal ainda influi fortemente o processo identitário dos/das alunos/as.

Nesse sentido, as interlocuções com os participantes na pesquisa de campo, foram fundamentais para a construção e reconstrução do conhecimento. Cabe aqui a ressalva de que, para ocorrer esse processo construtivo, fez-se necessário que eu valorizasse as interpretações do contexto, na busca por retratar a realidade da forma mais refinada e profunda que me foi possível. A cada encontro no campo percebia a multiplicidade de dimensões presentes no cotidiano da escola, que estimularam a minha sensibilidade para perceber elementos importantes na minha compreensão do papel da escola e dos agentes educativos, no que tange ao tema pesquisado.

Os momentos experienciados no contexto escolar com os estudantes ofereceram subsídios para o afunilamento dos participantes da pesquisa nos encontros grupais e individuais, cujos relatos oferecerem possibilidades de análise do processo de constituição das masculinidades abordando categorias que se entrecruzavam com o poder, o desejo e a educação.

Para utilizar essa abordagem de pesquisa tornou necessário passar por três fases: exploratória, de delimitação e dialógica/analítica. O primeiro momento, exploratório, segundo Lüdke e André (1986), inicia-se com um plano embrionário que vai se desenvolvendo mais claramente à medida que se aprofunda o estudo sobre a temática. Esse momento foi caracterizado pelas minhas inquietações acerca das discussões, ainda atuando como professora/pesquisadora e durante a minha participação no I Treinamento em Metodologia de Pesquisa em Sexualidades, Gênero e Direitos Humanos e nas discussões do grupo Enlace, além das vivências na/da escola.

O segundo momento, a delimitação do estudo, foi fundamental, pois serviu para determinar o foco da investigação, estabelecendo os contornos a serem

estudados, selecionando aspectos mais relevantes para demarcar o objeto da pesquisa. Essa etapa foi marcada pela revisão da literatura, que subsidiou a compreensão e a reconstrução dos saberes acerca das relações de gênero e masculinidades.

Foi realizado levantamento no banco de teses da CAPES sobre as pesquisas com essa temática, no período de 2005 a 2014, com as palavras-chave gênero, sexualidades e masculinidades. Foram encontrados cinquenta e cinco trabalhos e disponibilizados cinquenta e quatro, dentre os quais nove se aproximaram da minha investigação, isto é, três teses e seis dissertações, sendo utilizadas, para este trabalho, as três teses que atendiam aos critérios da busca.

Optei também por realizar levantamento da temática supracitada nos periódicos de três revistas, a saber: *Estudos Feministas*, na qual encontrei dezessete publicações, sendo utilizados sete artigos para a revisão da literatura; na revista *Pagu* encontrei oito artigos e na revista *Feminismos* encontrei apenas um artigo. Na *Revista Bagoas* não foi encontrado nenhum artigo voltado especificamente para as discussões sobre a constituição das masculinidades.

Após análise das revistas, realizei uma investigação nos trabalhos apresentados e publicados no Congresso da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (ABEH) e IV Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades, considerando que tais eventos são importantes para os estudos de gênero e sexualidades. Quanto à ABEH, o subsídio consta no material publicado denominado “Retratos do Brasil Homossexual: fronteiras, subjetividades e desejos”. Nessa produção encontram-se dois artigos voltados para a temática: o primeiro, de Francisco Filho, discute sobre a crise da masculinidade contemporânea; e o segundo, um trabalho de Suely Messeder, tece reflexões sobre o Ato Performativo Masculinizado no Transatlântico e o Mito da Virilidade do Homem Negro Ocidentalizado.

No seu IV encontro, o Seminário Enlaçando Sexualidade trouxe para a mesa de debates o tema Moralidades, Famílias e Fecundidades. Nesse evento foi organizado um Enlace denominado “Masculinidades em Questão no Contexto Escolar”. O Enlace foi coordenado pela pesquisadora Elisete França e pelo pesquisador Dr. Paulo Melgaço, objetivando discutir as diversas possibilidades como se constroem e se constituem corpos masculinos no contexto escolar. As discussões do Enlace ocorreram com enfoque nas masculinidades no campo da educação

física; da atuação do homem nas Creches; da relação masculinidades, erotismo e sujeitos em formação; processos de construção das masculinidades negras em sala de aula e as masculinidades sobre a ótica do imaginário social e sua implicação no contexto escolar. As discussões possibilitaram perceber que a temática se encontra presente abarcando diversos recortes e visões.

Nessa etapa também foram estruturados os instrumentos para pesquisa de campo, como o roteiro da entrevista semiestruturada, visitas sistemáticas ao campo pesquisado com observações e registros, além da seleção dos aspectos mais relevantes para uma redefinição das questões levantadas, no propósito de contribuir para uma compreensão mais acurada da situação estudada.

A terceira fase desta pesquisa consiste na seleção dos dados empíricos observados no *locus* da pesquisa e também dos resultados das entrevistas e das notas realizadas durante as visitas em campo. Após essa delimitação e seleção foi possível passar para a escrita parcial e final da tese, tendo como suporte não apenas as narrativas dos/das participantes da investigação, mas também o subsídio da literatura de gênero e masculinidades.

Este tópico buscou traçar um desenho da opção metodológica, na tentativa de realizar uma aproximação da pesquisadora com o campo pesquisado. No próximo será descrita a localização espacial onde a pesquisa aconteceu.

1.3 SITUANDO A CIDADE DE SALVADOR

Inicio este tópico fazendo uma breve contextualização da cidade onde foi realizada a investigação, bem como da escola onde frequentam os/as jovens participantes do grupo focal, das entrevistas e observados no contexto escolar. Compreendo que essa contextualização se faz essencial, na medida em que os diversos espaços e lugares onde os/as jovens transitam e vivenciam seus modos de ser são espaços constitutivos dos sujeitos sociais, visto que toda percepção que temos e construímos sobre os corpos masculinos e femininos é fruto das experiências vividas nas teias relacionais.

A investigação foi realizada em Salvador, capital do estado da Bahia, cidade fundada em 29 de março de 1549, completando 468 anos em 2017, situada no

Território de Identidade[19] denominado Metropolitano de Salvador. A cidade possui área de 693 Km^2 e uma população estimada em 2.938.092 milhões de habitantes, como índice de desenvolvimento de 0,759, conforme informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016).

Figura 1 – Localização da Cidade de Salvador[20]

Fonte: Cidades IBGE

Salvador é uma cidade na qual se concentrou uma grande população de indígenas, europeus, negros e mestiços, isso em decorrência da própria economia, que era centrada no comércio e na agricultura. Por ser uma cidade construída para ser extensão de Portugal, traz em si uma grande influência do catolicismo, com cerca de 370 Igrejas Católicas. No censo de 2010, realizado pelo IBGE, o resultado

[19]A Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN), com o intuito de atender as demandas locais dos municípios de forma a possibilitar o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, que é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. (SEPLAN, 2017). Disponível em:http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17. Acessado em: 20 mar. 2017.

[20] Imagem disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=292740>.Acessado em: 20 mar. 2017

aponta que 1.379.252 pessoas são da religião Católica Apostólica Romana, 82.484 da religião Espírita e 524.286 de religião Evangélica. O que chama mais atenção é que as religiões de Matrizes Africanas não são se quer mencionadas no anuário do site pesquisado.

Atualmente a cidade apresenta uma economia voltada para a indústria (álcool, petróleo, produção de alimentos e bebidas) e aos serviços, principalmente voltados para o turismo, mas marcada também pelas desigualdades sociais, habitacionais e econômicas. As atividades de caráter cultural – marca registrada da cidade, sobretudo as festas populares, como o carnaval–, têm se "tornado nos últimos anos uma expressiva fonte de renda para milhares de pessoas, sendo fator, inclusive, de inserção social para moradores de localidades periféricas e subnormais, produzindo novas espacialidades, em consonância com aspectos da cultura global". (ANDRADE; BRANDÃO, 2009, p. 108).

Cidade litorânea, com paisagens que favorecem o turismo, teve uma ocupação desordenada desde a segunda metade do século XX. Segundo Andrade e Brandão (2009, p.187), esse crescimento "tomou de concreto todo o espaço metropolitano, permanecendo como resistências verdes da vegetação original os parques metropolitanos de São Bartolomeu, Pituaçu, da Cidade e Abaeté". Algumas áreas verdes foram utilizadas pela construção civil para a edificação de condomínios luxuosos, entre eles Alphaville Salvador e Le Parc ambos situados na Avenida Luis Viana Filho, conhecida como Avenida Paralela, região onde também se encontra a escola investigada.

No que se refere ao campo educacional e com base no anuário estatístico da educação[21], o estado da Bahia conta com 973 estabelecimentos de ensino situados na zona urbana e 115 na zona rural, perfazendo um total de 1.088 espaços educativos, dos quais253 estão situados na capital, atendendo 270.573 estudantes matriculados no Ensino Médio.

Quanto ao número de matrículas, encontramos um total de 95.303 estudantes matriculados no Ensino Médio, sendo 2.100 nos Institutos Federais, 19.760 nas Instituições Privadas e 73.443 nas Instituições Estaduais de Ensino, e é neste contexto que se insere o Colégio Santana *lócus* da presente pesquisa.

---

[21] Disponível em:<http://escolas.educacao.ba.gov.br/anuarioestatistico>. Acessado em: 14 jun. 2017.

1.3.1 Situando o *Locus* de Investigação

O Colégio Santana escolhido para esta pesquisa é uma Unidade Escolar de Ensino da Rede de Salvador, que atua nos segmentos de Ensino Fundamental anos finais, Ensino Médio, Educação Profissional integrada com Eixo Tecnológico: informação e comunicação – curso Técnico em Informática e Educação de Jovens e Adultos. No ano de 2014 atendeu 2.400 estudantes com a faixa etária entre 10 e 50 anos de idade; no ano de 2015 atendeu cerca de 2.000 estudantes; em 2016 esse número foi de cerca de 1.900 alunos e alunas. Com base nos dados estatísticos do Sistema Gerenciamento da Educação (SGE), da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), no ano de 2015, no que se refere a sexo e cor, a unidade escolar apresentava o seguinte quadro:

Quadro 01 – Quantitativo de estudantes por raça/cor

RAÇA/COR	SEXO		TOTAL POR RAÇA/COR
	Feminino	Masculino	
NEGRO	195	226	421
PARDO	519	472	991
INDÍGENA	01	01	02
AMARELA	11	07	18
BRANCA	72	72	144
NÃO INFORMOU	212	208	420
TOTAL DE ESTUDANTES	1.010	986	1.996

Fonte – SGE/SEC - 2015

O quadro nos revela que, dos/das estudantes matriculados/as na unidade escolar, 71% se autodeclaram negros e pardos. No que se refere à questão da classificação racial no Brasil, Rocha e Rosemberg (2007) comentam que essa classificação não é objetiva, já que ela se encontra associada à aparência e não à ascendência.

Luz (2012)[22], por sua vez, comenta que o principio de “nomear” significa muito mais que atribuir um nome, esse ato produz um efeito de sentido de subjetividade, de pertencimento. Assim, para este trabalho será utilizada a classificação adotada pelo IBGE, bem como pelo art. 2º do Estatuto da Igualdade Racial do Estado da Bahia:

> Art. 2º - Para os fins deste Estatuto adotam-se as seguintes definições:
>
> I - população negra: conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça utilizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou que adotam autodefinição análoga. (BAHIA, 2014, pp. 3-4)

A escola pesquisada – doravante vai ser chamada pelo nome fictício de Colégio Santana– foi criada em de 21 de janeiro de 2002. A unidade escolar é categorizada como escola de porte especial, devido ao grande número de alunos, sendo que até março até 2017 haviam sido matriculados 1.700 estudantes.

O colégio encontra-se organizado estruturalmente em dois pavimentos e uma área anexa. No térreo estão alocadas a parte administrativa, nove salas de aulas, banheiros e uma quadra de esporte. No primeiro andar estão treze salas de aula, um auditório, sala de dança e artes e um espaço destinado ao grêmio escolar. Já no anexo estão alocadas três salas de aulas e a biblioteca.

No que se refere ao quadro de recursos humanos a escola é servida por01 diretor, 03 vice-diretoras, 02 coordenadoras, 01 secretária, 39 funcionários/as, 01 dentistas, 12 bibliotecários/as e 89 professores/as[23].

O colégio mantém um diálogo aberto com a comunidade externa, e nesse propósito vem estabelecendo parcerias com universidades públicas, faculdades privadas e organizações não governamentais, objetivando potencializar as atividades pedagógicas desenvolvidas.

A unidade de ensino foi escolhida por estar localizada em um bairro que inicialmente abrigava a população com baixo poder aquisitivo, situado entre São Marcos e Avenida Luis Viana Filho (Paralela), que foi se transformando em um

---

[22] **Artigo** “Negro”, “Preto”, “Mulato” e “Afrodescendente” e o silenciamento dos Sujeitos nos Discursos sobre as Ações Afirmativas, foi **apresentado por Marcelo Giovannetti Ferreira Luz no III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS)** DILEMAS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE. Em fevereiro de 2012. Disponível em: < http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/index.html> acessado em 05 de maio de 2018.

[23] Dados retirados do Projeto- Político-Pedagógico da Instituição de Ensino.

bairro de classe média alta, a partir dos investimentos das construtoras imobiliárias. Assim cresceu verticalmente com a edificação de empreendimentos residenciais de luxo, bem como a construção de vários empreendimentos comerciais: shopping, grandes magazines e um número significativo de concessionárias de automóveis.

O bairro possui no seu entorno quatro estabelecimentos de ensino, sendo três da rede pública, um da rede privada de ensino e um centro universitário privado. O Colégio Santana está localizado em frente a uma unidade de ensino privada, de grande porte, possibilitando fomentar um olhar sensível às nuances presentes no processo de construção social das masculinidades nesse espaço, onde estudantes oriundos das camadas populares se interrelacionam com seus pares e ao mesmo tempo com estudantes de outras camadas sociais. Desse modo, a forma de agir, de vestir e de se relacionar com o contexto interno à Unidade Escolar e externa a ela ofereceu dados relevantes para análise das conversas com os participantes da pesquisa.

1.4 ADENTRANDO O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Inicialmente a proposta era acompanhar, durante o segundo semestre letivo de 2014, uma turma de estudantes do Ensino Médio, articulado com Educação Profissional. Essa escolha ocorreu devido ao fato de os estudantes que optaram por essa modalidade de ensino terem uma maior constância na Unidade Escolar –por estarem matriculados em um curso de Educação Profissional, quase não há evasão ou mudança para outra Unidade Escolar–, oferecendo assim um grupo de estudantes que pode ser observado tanto no ano letivo corrente quanto no ano subsequente.

Além disso, o processo de formação profissional técnica de nível médio objetiva desenvolver habilidades técnicas, de modo a preparar os/as estudantes para atuarem no mundo do trabalho, de forma articulada e integrada com a formação geral, o que requer outra postura do estudante. Assim sendo, essa formação possibilita observar ações pedagógicas presentes no contexto escolar que levem ao controle e encapsulamento das performances corporais dos estudantes, bem como o processo das construções das masculinidades.

No entanto, devido ao processo de intervenção administrativa pelo qual a escola estava passando não foi possível trabalhar com uma turma do curso de

formação profissional, cuja dificuldade ocasionou um afastamento temporário da Unidade Escolar.

No segundo semestre, com a adesão do colégio ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio[24], que buscava qualificar essa etapa de ensino, bem como colocar os/as estudantes na condição de protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, foram desenvolvidas atividades pedagógicas propostas coletivamente pelos/as estudantes e professores/as, quais sejam oficinas, palestras seminários e outras estratégias pedagógicas as quais fomentam a participação proativa dos/das jovens.

Nessa perspectiva, a professora de história, juntamente com o coletivo de professores/as organizou uma semana de ações pedagógicas com foco nos temas sugeridos pelos/as estudantes, dentre os quais encontrava-se a temática das sexualidades. Assim, quando fui convidada para ministrar uma palestra de duas horas com estudantes do Ensino Médio aceitei de imediato o convite, pois era a chance de entrar novamente no *locus* da pesquisa.

Em outubro de 2014 apresentei-me na unidade escolar onde iria ministrar a oficina sobre gênero e sexualidades para estudantes. No primeiro momento me assustei, pois tinha combinado que a turma teria entre 25 a 30 estudantes, mas ao entrar na sala deparei-me com cerca de 50 estudantes. Fiquei pensando como desenvolver uma oficina com número tão grande de estudante e segui em frente, pois, como professora, tenho que saber lidar com as demandas e necessidades surgidas no cotidiano da escola, e então logo percebi que o grande número de estudantes na oficina representava também relevância no debate sobre a temática destinada àquele público.

Nesse sentido é pertinente citar Britzman (2010), quando comenta que a cultura da escola, pautada nos modos autoritários, impossibilita que os/as professores/as e os/as estudantes ampliem e pautem debates sobre as questões de

---

[24]O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. Neste primeiro momento duas ações estratégicas estão articuladas, o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI. Informação disponível em:<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>.

gênero e sexualidade, e quando esse debate acontece é com base em respostas certas ou erradas.

Estávamos todos/as em uma sala que ficou pequena para o quantitativo de pessoas – a sala estava arrumada com todas as carteiras universitárias ao fundo da sala e algumas na lateral formando um “U”. Ainda em processo de acomodação das pessoas que estavam entrando, chegaram três meninas concomitantemente, que foram recebidas pelos/as estudantes que estavam acomodados/as na sala onde estava escrita a seguinte frase: “As santinhas vieram aprender sobre sexo?” [risos na sala]. As meninas saíram imediatamente.

Em seguida um grupo com sete estudantes foi convidado a sair da sala pela equipe organizadora do evento na escola, pois, segundo a organização os/as estudantes estavam tumultuando as atividades desenvolvidas na escola. Solicitei a permanência do grupo, no entanto, não foi possível, visto que esse pequeno grupo já havia passado por outras oficinas interferindo de forma a não contribuir para a operacionalização dos trabalhos, e, por conta disso, a equipe organizadora já tinha tomado a decisão.

Após esse primeiro momento de entradas e saídas a minha primeira ação foi estabelecer um acordo com o grupo, para que pudéssemos prosseguir com a oficina. Solicitei que dissessem o que não gostaria que acontecesse quando fizessem perguntas e/ou comentários. Imediatamente todos (as) olharam para mim e se calaram. Então sugeri: “E se vocês escrevessem, seria mais fácil?”. Em uma única voz o grupo respondeu que sim. Com o auxílio de um dos estudantes foram distribuídas tiras de papel sulfite, para que cada estudante colocasse o seu desejo.

Dos 35 estudantes presentes 28 devolveram o papel com o seguinte resultado: 15 estudantes declararam que não gostariam de ser criticados/as quando fizessem uma pergunta; 01 estudante disse que não gostaria de infantilidade e ignorância; 02 estudantes gostariam que não falassem sobre relacionamento gay (homem com homem); 02 mostraram a expectativa de que a oficina fosse esclarecedora e 8 revelaram que gostariam de compreender e aprender com o tema.

Depois de lidos e expostos na lousa os acordos estabelecidos pelo grupo fomos para a segunda etapa da oficina com a realização uma dinâmica com o grupo sobre alguns conceitos voltados para a diferenciação dos termos sexo, gênero e sexualidade. Em seguida foram elencadas questões categorizadas em: questões de cunho biológico, prática sexual; prática sexual anal, uso de preservativo e cuidado

de si, desejos sexuais e mitos sobre sexualidade. Tais questões são aqui discutidas nas análises das conversas com os/as participantes da pesquisa.

Vale observar que os estudantes participantes desse primeiro momento eram de diversas turmas, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, com faixa etária distribuída entre 12 a 20 anos de idade. Sendo assim, a coordenadora propôs outro encontro com o grupo de estudante, visando ao aprofundamento das questões e dando um foco maior às questões da minha investigação. Salientei a necessidade de fechar um grupo menor e que, no mínimo, todos/as os/as estudantes tivessem18 anos de idade. Assim, marquei um segundo encontro para apresentação da pesquisa e solicitei a autorização para prosseguir com a minha entrada na escola.

No segundo momento de visita a campo fui à procura da coordenadora pedagógica para apresentar os objetivos da minha investigação, o que ela achou muito interessante e me falou sobre a necessidade de desenvolver um trabalho com as questões de gênero e sexualidade na escola. O encontro aconteceu na sala da coordenação, no entanto, não foi uma conversa calma, pois havia muitas interferências externas, professores entrando e saindo do local, solicitação de material didático, estudantes procurando professores e demandando outras específicas das ações da coordenação. Depois de muitas interferências foi possível continuar com o diálogo e, nesse momento, também contei com a participação da vice-diretora do turno vespertino, que se mostrou interessada, mas sinalizou a necessidade de um diálogo com o gestor interventor da unidade escolar. Então marcamos um terceiro momento para dialogar com o gestor.

Diante dessa situação somente em novembro foi possível agendar uma reunião com a equipe de coordenação, vice-direção e direção da escola. No entanto, o gestor, em virtude das demandas externas, precisou ausentar-se, e a vice-gestora do turno matutino, juntamente com a coordenação, autorizou a minha entrada na escola, mas foi sinalizado que o momento para encontrar os/as estudantes não era bom, pois o ano letivo estava findando e muitos estudantes já tinham sido aprovados, logo já não mais estavam frequentando a escola, permanecendo na unidade alguns/algumas estudantes em recuperação. Sendo assim, o meu contato ficou para 2015, mas aproveitei o momento para olhar a escola, suas instalações, o trato dos/as funcionários/as com os/as estudantes.

Em 2015, no final de março, retornei à escola e solicitei o meu ingresso na instituição para realizar a pesquisa, o que ocorreu nos meses de abril a dezembro do referido ano, não de forma contínua, pois houve alguns percalços na entrada a campo, de modo que as entrevistas e os contatos se prolongaram, conforme relato a seguir.

Em reunião com a equipe pedagógica, no ano de 2015, dialoguei com a coordenadora da unidade escolar, com o intuito de solucionar o problema de uma estudante do sétimo ano do Ensino Fundamental do turno matutino. A referida estudante constantemente procurava a coordenação solicitando uma discussão sobre as questões das sexualidades na sala de aula. Ratifiquei à coordenadora que meu foco para a pesquisa eram os estudantes a partir dos 18 anos, sendo assim optava pelas turmas do Ensino Médio. No entanto, ela agendou uma reunião dos lideres das vinte e cinco salas de aulas, cujo encontro aconteceu na sala anexa ao prédio da escola, para uma melhor acolhida aos/às estudantes.

Nesse encontro estavam presentes cinquenta estudantes representantes de sala de cada turno, pois o grupo foi formado por líderes e vice-líderes (trabalhei com o turno matutino e vespertino). Na sala estava também a coordenadora da unidade escolar. Inicialmente apresentei-me e solicitei que falassem o nome e a idade, pois era uma forma de já identificar aqueles/as estudantes que se adequavam à faixa etária estabelecida. Após a minha apresentação um aluno se manifestou: “É o que mesmo que vai falar... é essas coisas de gênero de ser gay?” Nesse momento a coordenadora interferiu: “Não, não são questões que envolvem homens e mulheres”. Logo percebi que a ideologia de gênero estava presente no contexto escolar e na formação identitária de alguns estudantes.

Sobre essa questão é importante comentar que as discussões em torno da neutralidade política da escola toma corpo com a assunção de Michel Temer à presidência da República, e juntamente com ele a bancada de políticos denominada de “Boi, Bala e Bíblia (BBB)”, que visam a uma diminuição dos direitos conquistados pelas minorias sociais e propagam a necessidade de uma Escola Sem Partido (ESP) e a Ideologia de Gênero.

Nessa mesma linha de pensamento retrógrado encontram-se os políticos católicos e evangélicos ortodoxos, conservadores que, em nome de uma “moral familiar” e em defesa aos valores cristãos, difundem ideias as quais impactam diretamente na manutenção dos direitos à população LGBTI, na equidade entre os

gêneros, bem como na invisibilidade e retirada das discussões sobre gênero e sexualidade presentes no currículo da Educação Básica.

Reis e Eggert (2017), no seu artigo sobre ideologia de gênero – “Uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros” –, comentam sobre o início das discussões em torno da Ideologia de Gênero. Segundo os autores, tais ideias foram impostas pelo argentino Jorge Scala, ao advogar que o gênero é o elemento aniquilador da estrutura antropológica do ser humano. Nessa mesma linha, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) argumenta que debater sobre gênero significa desconstruir a família.

Essa visão de desconstrução dos valores familiares, casamento, maternidade comunga coma crença de que essas discussões presentes no contexto escolar significam “ensinar” aos jovens as sexualidades dissidentes, o que não é verdade. Essas ideias encontram-se no chão da escola e das pessoas que dela fazem parte, e qualquer tentativa de problematizá-la encontrará pessoas a favor e contrárias. Isso porque “o rompimento dos padrões normativos das relações de gênero e das sexualidades é interpretado como uma ameaça contra o cristianismo e, por consequência, contra a sociedade” (FERRARI; CASTRO, 2017, p. 97). Reconhecia que, naquele momento, a minha figura, representava uma ameaça aos padrões formativos de alguns estudantes, pois no contexto contemporâneo a sexualidade encontra-se vigiada e controlada pelos ortodoxos, de forma a potenciar e autorizar cada vez mais os aparelhos ideológicos do estado, para delinear os saberes e as práticas adequadas à sexualidade instituída pelo patriarcado e com base na heteronormatividade.

Faz-se necessário nesse debate citar Paulo Freire, que, no seu livro *Pedagogia do Oprimido*, identifica a opressão como um problema crônico social. Para ele, a libertação é um “parto”, e a educação exerce papel fundamental no processo de libertação, logo não podemos pactuar com amordaça o que querem impor nas nossas escolas. O mito da neutralidade idealizada pelos mentores da ESP na verdade prega a existência de uma escola acrítica, submissa, sem produção de conhecimento para facilitar a inserção do projeto político do governo antidemocrático.

Sem querer fugir ao desafio de problematizar as questões de gênero na escola, imediatamente tomei como ponto de partida a exibição de um vídeo com

uma propaganda de um grande shopping de Salvador[25], veiculado nos canais abertos de televisão em homenagem ao Dia dos Pais. A propaganda se desenvolvia em torno de uma mãe que acompanhava o filho pequeno ao treino de judô e, ao presenciar o filho treinando, a mãe começa a fechar os olhos, pedindo que a outra criança não machuque seu filho, ao mesmo tempo orientando para que eles resolvam a situação no diálogo. Na cena existe também um casal sentado atrás dela e dois homens conversando. Ao final do vídeo ouvimos a expressão: “Pai insubstituível! ”.

Após a exibição do vídeo, o grupo solicitou que repetisse, e logo em seguida os estudantes foram se posicionando, em uma tempestade de ideias, nas quais eu ia observando a forma como eles interagiam e como respeitavam a fala dos outros, porém a coordenadora interferia constantemente, querendo conduzir a discussão. O diálogo transcorreu falando das relações de gênero presentes no nosso cotidiano.

Apresentei a proposta da minha investigação e informei que só poderia trabalhar com estudantes a partir dos 18 anos de idade, visto que essa pesquisa se encontrava diretamente vinculada ao projeto coordenado pela Profª Drª Suely Messeder, intitulado “Masculinidades em Corpos Femininos: tecendo articulações entre pesquisa, extensão e políticas públicas sobre e com estas mulheres”, no ano de 2012 na cidade de Salvador-Ba. O mencionado projeto, apoiado e vinculado ao Ministério Público do Estado da Bahia, exige a necessidade do trabalho com jovens que, conforme a legislação brasileira, sejam considerados/as maiores de idade. Por esse motivo delimitei a idade mínima dos/das estudantes para 18 anos de idade.

Importante salientar que os/as estudantes menores de 18 anos ali presentes não gostaram, pois queriam que os encontros acontecessem todas as semanas, e de preferência no horário das aulas das quais eles não gostavam, o que não seria possível, pois não tinha a intenção de interferir na participação dos estudantes nas aulas. Na oportunidade também solicitei que cada líder conversasse com a turma por ele representada e pedi que no próximo encontro me apresentassem os estudantes que gostariam de participar da pesquisa, mais uma vez reafirmando que esses estudantes precisariam ter no mínimo 18 anos de idade. Ao final desse encontro, que teve uma duração de 50 a 60 minutos, agendei outro encontro para a

[25] Vídeo disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=RBUjsiGjAMg>.

semana seguinte, quando eles me apresentariam os/as estudantes possíveis participantes da pesquisa.

Após a realização do encontro com os líderes de sala, em maio de 2015, aconteceu uma reunião na sala da coordenação com a presença da coordenadora e de dez estudantes do Ensino Médio. A coordenadora insistia em manter no grupo uma adolescente de quatorze anos de idade, estudante do sétimo ano do Ensino Fundamental, o que foi inviabilizado, em virtude dos critérios já apresentados. Mais uma vez se criou uma situação extremamente delicada, já que não foi fácil solicitar a retirada de uma jovem que tinha o desejo de participar do grupo de discussões. Então conversei separadamente com a estudante, explicando-lhe o motivo da impossibilidade em trabalhar com estudantes menores de idade.

Ainda nesse momento ocorreu um breve diálogo com o grupo, uma entrevista informal com o objetivo de explorar o ambiente. A conversa aconteceu sem o uso de áudio, mas com registro das observações e pontos relevantes das narrativas dos/das estudantes. Dialogamos sobre as questões de gêneros e negociamos o espaço e horário em que nos encontraríamos para a realização das entrevistas individuais, pois não poderia ser no horário das aulas, bem como redefinimos quem participaria das entrevistas – apesar de o grupo ser composto por dez estudantes, apenas quatro estudantes tinham 18 anos de idade: duas garotas e dois garotos.

As entrevistas aconteceram entre os meses de julho e agosto de 2015, no auditório localizado na parte superior da unidade escolar, por ser considerado espaço onde a interferência externa seria menor, no entanto, os ruídos ocorreram com a abertura da porta por alguns funcionários/as, bem como as interferências auditivas causadas pelos movimentos e diálogos constantes dos/das estudantes no corredor, fatos que não impactaram negativamente a utilização do instrumento de pesquisa utilizado. As entrevistas aconteceram com duração média de 30 minutos cada.

Em setembro de 2015 ocorreu um encontro para realização do grupo focal na sala do grêmio, situada na parte térrea do prédio, pois o auditório, local onde realizamos as outras entrevistas, estava ocupado. Registro aqui a dificuldade encontrada para agendar o horário de encontrar os/as estudantes, pois eles/elas tinham muitas atividades a serem realizadas no contraturno das aulas, de modo que o melhor momento foi entre 11h e 12h, para não atrapalhar o cotidiano deles/as.

Assim, foi realizado o encontro com oitos estudantes, todos do sexo masculino, pois as meninas que participaram da entrevista não tiveram condições de comparecer na data agendada. Nesse encontro contamos com a participação da professora Roseane Fraga, responsável por gravar e registrar do processo ocorrido durante a entrevista coletiva. Depois da realização do grupo focal, foi o momento da entrevista individual com dois estudantes. Em seguida houve um afastamento do *locus* da pesquisa, visando à reestruturação do texto para submeter a qualificação em agosto de 2016.

Posteriormente à qualificação do projeto, retornei a campo em setembro de 2016, com o objetivo de ampliar mais as observações das cenas vivenciadas no contexto escolar, pois, seguindo as sugestões da banca de qualificação, os diálogos tecidos entre os achados da investigação poderiam ser estruturados a partir das cenas observadas no espaço escolar, onde seria possível notar práticas corporais que expressam as masculinidades construídas e reconstruídas por jovens nesse ambiente.

1.5 SOBRE A OBSERVAÇÃO

Quanto à observação participante, consideramos uma fecunda forma de imersão no campo, principalmente para a presente pesquisa, na medida em que possibilita o detalhamento cuidadoso dos eventos ocorridos nos momentos de busca de informação. “Ao observar não basta simplesmente olhar. Deve-se, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interação e processo humanos”. (VIANNA, 2007, p. 12). Na medida em que muito do que conhecemos do outro com quem convivemos resulta de observações que realizamos constantemente no nosso cotidiano, de forma aligeirada e superficial, essa imersão requer de nós cuidados especiais para evitar “pré-juízos”.

Assim, a observação participante foi relevante para este estudo, por envolver a complexidade de comportamentos e o conviver entre pessoas, principalmente na escola, onde encontramos jogos de poder e subalternização, presentes não apenas no contexto social mais amplo, mas também no próprio contexto educacional.

Nas palavras de Lüdke e André

> [...] a observação direta permite [...] que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos', um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Após o contato inicial com a equipe gestora e docente da Unidade Escolar buscamos observar e vivenciar experiências do cotidiano da escola, nas áreas externas, nos corredores, quadra de esporte, enfim, em todos os espaços disponíveis, de forma que fosse possível desenvolver um olhar sensível aos corpos que ali circulavam. Nesse exercício constantemente observava o horário do intervalo, quando os/as estudantes circulavam nas áreas internas e externas da Unidade Escolar.

Esses momentos de observação possibilitaram presenciar cenas fundamentais para a pesquisa as quais serão relatadas e analisadas posteriormente, dentre elas a cena de um estudante dançando no pátio externo da escola. O estudante era Marconi, que chegou até o alambrado da escola, que dá para a Avenida Paralela, ergueu os braços com o fone no ouvido e começou a dançar pagode baiano[26], desenvolvendo algumas coreografias solicitadas pela música que ele ouvia, pois no "tocante ao pagode baiano, a música e a dança estão imbricadas e são complementares pela própria forma como cada uma se interliga no âmbito da cultura baiana e na produção de um discurso midiático" (NASCIMENTO, 2012, p.37). As duas meninas que estavam ao meu lado olharam e comentaram: "ele dança bem", mas, antes que eu pudesse falar, um professor (vestindo calça *jeans*, camisa gola pólo lilás, pela parda, cabelos castanhos escuros cortados na altura da nuca e jogados para trás, olhos castanhos, com uma altura mediana) passou e me interpelou: "professora, veja se pode? Um homem daquele requebrando! ". Eu simplesmente ri. As meninas intercederam em defesa do garoto, informando que ele era professor de dança. O professor olhou sorriu e balançou a cabeça desaprovando o posicionamento das meninas e a dança do garoto. Então se voltou para as meninas cobrando uma atividade do componente curricular que ministrava na escola

[26] O pagode baiano – aqui compreendido como uma expressão da "música baiana" – é um gênero híbrido oriundo do samba, que mescla a tradição do samba do Recôncavo Baiano e algumas intervenções tecnológicas, incorpora novas experimentações da música eletrônica[...], bem como agrega o funk e dialoga com outras tradições regionais, como a chula. (NASCIMENTO, 2012).

(Física). Elas saíram com ele, sem que eu pudesse aproveitar aquele momento para dialogar sobre a dança de Marconi.

Como afirma Vianna, (2007) o exercício da observação permite que o/a pesquisador/a presencie uma multiplicidade de estímulos, ações, reações, valores e crenças presentes nas relações estabelecidas entres os sujeitos sociais que compõem aquela instituição.

> A observação de uma situação, em que os sentidos (visão e audição) e o espírito estão em alerta, pode oferecer valiosos *insights* e informações indispensáveis para coleta de dados significativos em momentos subsequentes do trabalho (WILKINSON *apud* VIANNA, 2007, p. 48).

O momento vivenciado conduziu a observadora a selecionar os pontos relevantes da cena e canalizá-los para o objeto de pesquisa. Assim, como não foi possível explorar a cena vivida com todos os sujeitos sociais envolvidos no momento, e aproveitando a presença solitária de Marconi, me aproximei dele para conversar informalmente, aproveitando para falar sobre a pesquisa e convidá-lo a participar da entrevista, ao que me respondeu positivamente, e então marcamos o nosso próximo encontro.

1.6 SOBRE AS ENTREVISTAS

A entrevista é um instrumento empregado nas pesquisas qualitativas, a qual se faz necessária, por oferecer a possibilidade de evidenciar os sentidos construídos nos diálogos com os participantes da pesquisa, focalizando seus processos formativos e a sua inserção na cultura escolar.

Macedo (2009) considera a entrevista como um instrumento que possibilita o encontro de seres humanos, destacando que nesses encontros são expressos valores, hábitos, maneiras de compreender e resolver problemas reais. Sendo assim, esse encontro de culturas e seres não pode estar respaldado na subvalorização dos entrevistados, visto que não são idiotas culturais[27], mas sim pessoas marcadas por reflexões éticas e políticas de respeito às diferenças.

Para Szymanski (2008), a entrevista é uma possibilidade de interação entre sujeitos sociais, na qual entram em jogo as percepções, anseios e sentimentos

27 Expressão utilizada por Roberto Sidnei Macedo(2009).

dos/as envolvidos/as no processo. A entrevista é um instrumento que permite ler nas entrelinhas o que é desafiador para o/a pesquisador/a, por exigir que exercite a arte de compreender os sentidos atribuídos ao objeto pesquisado para além das palavras.

Com esse entendimento, nas entrevistas realizadas busquei inicialmente informar o objetivo da pesquisa, abrindo espaço para perguntas e outros posicionamentos intercríticos, buscando estabelecer uma relação de cordialidade, de confiança, como também de coautoria com os participantes da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas na própria escola, em setembro de 2016, no período de mudança de turno matutino para o vespertino, pois no período da tarde os estudantes optavam por saírem mais cedo da escola. Vale situar, mais uma vez, que esses estudantes eram do 3º ano do Ensino Médio e ficavam na escola durante os dois turnos. Esse horário também foi escolhido, por não atrapalhar as aulas e também pelo fato de a maioria dos/das estudantes já terem saído da instituição, o que diminuía a interferência de sons na gravação, bem como a utilização do espaço para realização da entrevista.

Assim, as entrevistas foram realizadas no 1º andar da escola, no auditório, uma sala ampla que foi adaptada com carteiras universitárias, para que o espaço fosse utilizado em eventos e/ou outras situações que exigisse agrupar um maior número de estudantes. No auditório existe um ar-condicionado que produzia barulho, de modo a interferir um pouco nas gravações, bem como outras interferências citadas anteriormente.

Após a realização do grupo focal, as entrevistas foram realizadas em sala anexa à unidade escolar, por ser um espaço mais reservado e sem que houvesse as interferências de alunos no corredor, funcionários abrindo a porta, entre outros ruídos.

1.7 SOBRE O GRUPO FOCAL

O grupo focal, ocorrido em agosto de 2016, foi uma estratégia utilizada com o grupo de jovens com o intento de compreender como os eles ressignificam as vivências experienciadas na infância no processo de constituição das suas masculinidades.

A estratégia metodológica foi utilizada, por se tratar de um recurso que, organizado a partir de uma discussão, estruturada de forma isolada ou combinada com outras técnicas de coleta de dados primários, revela-se especialmente útil na pesquisa de cunho qualitativo, principalmente aquelas que buscam analisar a percepção do grupo participante da investigação sobre um fenômeno específico. Miranda (2012, p. 21/22) comenta que o grupo focal é uma técnica de discussão não diretiva em grupo, que reúne pessoas com alguma característica ou experiência comum para discussão de um tema ou área de interesse.

Nesse sentido, Gatti (2005) comenta que esse recurso é um apropriado instrumento de levantamento de dados para uma pesquisa, salientando ainda que o grupo focal "permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vistas e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar" (GATTI, 2005, p. 09).

O fato de o grupo focal fomentar processos discursivos facilita que os participantes expressem seus conflitos, suas afinidades, exercitando a dialogicidade, bem como externar suas crenças, valores, preconceitos. É um instrumento que permite a compreensão dos processos de construção da realidade, afirma Gatti (2005). Macedo (2006) completa, comentando que esse recurso entra de forma consistente na prática da apreensão das realidades múltiplas, e como instrumento de pesquisa eminentemente grupal é muito relevante para as pesquisas em educação. Diante da relevância da estratégia utilizada, descrevemos o processo da realização do grupo focal realizado em 2016 com oito estudantes do 3º ano do Ensino Médio da Escola Santana.

O encontro aconteceu no final do turno matutino entre 10h40min e 12 horas, na sala 10 do prédio anexo à unidade escolar, cujo espaço foi escolhido por oferecer uma maior privacidade para a condução do grupo focal. Vale dizer que o tempo destinado para a realização do grupo focal incluiu também o deslocamento dos participantes para o local da realização, bem como o momento de explicação e acomodação do grupo.

Iniciamos o nosso diálogo com a apresentação de cada participante do grupo informando o nome e a idade, para em seguida refletirmos sobre as brincadeiras de infância. Inicialmente o grupo parou e ficou a se entreolhar, até que o estudante Cleber "tomou coragem" e começou a se pronunciar sobre o tema, e assim o clima

foi favorecendo o grupo a participar ativamente. Essa estratégia possibilitou “capturar formas de linguagens, expressões e tipos de comentários” (GATTI, 2005, p.12) tecidos pelo grupo acerca da temática e de outros temas que surgiram no transcorrer da entrevista.

As narrativas dos/das participantes das entrevistas e do grupo focal estão pontuadas ao longo do presente texto, o qual está estruturando em três blocos abordando respectivamente a violência e as masculinidades dos/das jovens; as vivências de masculinidades na família e na escola e; as brincadeiras e ambiguidades nos atos performativos dos/das jovens negros/as participantes da pesquisa.

1.8 SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Não foi nada fácil descrever os atores sociais que contribuíram para a pesquisa – em verdade, foi uma tarefa hercúlea. Como convém a uma pesquisadora, comprometi-me a manter em sigilo a identidade ou qualquer informação que pudesse comprometer a imagem dos entrevistados da pesquisa, além de não identificar o nome ou a integridade destes, já que, segundo Creswell (2007, p. 205), “[...] a pesquisa etnográfica é sempre intrusiva”. Sobre essa questão, sabe-se que a referida pesquisa adentra questões confidenciais da vida dos participantes da pesquisa, exigindo a construção de uma relação de confiança e respeito entre pesquisadora e pesquisados. Assim, os participantes foram tratados com nomes fictícios e a Instituição de Ensino em que realizei a pesquisa passou a denominar-se “Colégio Santana”.

Conforme descrito no quadro síntese foram realizadas inicialmente entrevistas individuais com estudantes, observações do cotidiano da escola e anotações de relatos e diálogos tecidos com os/as estudantes, bem como a realização do grupo focal. Para melhor organizar a descrição dos/das jovens que participaram da pesquisa, são descritos/as, separadamente, os/as participantes das entrevistas individuais e do grupo focal.

1.8.1 Participantes das Entrevistas Individuais

Participaram das entrevistas individuais, em 2015, Lícia, Marconi, Humberto e Ana. Na sequência, está a descrição física dos/as entrevistados/as:

Lícia, uma menina negra com 18 anos de idade com estatura mediana[28], cabelos pretos e crespos, usa turbantes constantemente e/ou penteados africanos; seu corpo foge da cultura da magreza, pois tem seios fartos, cintura acentuada, nádegas volumosas e pernas grossas.

Marconi, estudante do 2º ano do Ensino Médio, é primeiro ano dele na escola, tem 19 anos de idade, é pardo, cabelos castanhos escuros cortados no alto da nuca, tem 1,68m de altura, corpo esguio, usa a camisa da escola bem folgada e calças abaixo da cintura, deixando a cueca à mostra.

Humberto, um jovem negro conforme ele próprio autodeclara, tem 20 anos de idade, mede 1,65m de altura, corpo não muito magro e que “atende aos padrões de magreza da nossa cultura”, cabelos curtos pretos com riscos na lateral direita e olhos também pretos.

Nessa fase também tive a oportunidade de entrevistar Ana, que é negra como ela mesma autodeclara, tem estatura mediana, cabelos encaracolados e volumosos na altura dos ombros, tem corpo volumoso, mas não obeso, e informa que tem práticas sexuais com outras mulheres. A escolha da jovem se deu por orientação da professora Doutora Suely Messeder, com propósito de dar voz a uma jovem lésbica com atos performativos considerados masculinizado e que experienciava o cotidiano da escola pesquisada.

1.8.2 Participantes do Grupo Focal

Os participantes dessa fase da pesquisa são jovens a partir de 18 anos de idade, os quais foram selecionados pela faixa etária e pelo desejo de participar da pesquisa. São oito jovens, todos do sexo masculino, apresentados detalhadamente no próximo capítulo, em que são analisadas as vivências na/da escola e as narrativas desses participantes, que são identificados com os seguintes codinomes:

---

[28] Pesquisa realizada pelo IBGE em 2008/2012 define que as estaturas médias para brasileiros/as é de 1,77metro para homens e 1,67metro para mulheres.

Gilson, Cleber, Júnior, Waldemir, César, Ângelo, Ronald e Fábio Nery. Passo agora a descrever fisicamente os estudantes dessa ultima fase da pesquisa.

Gilson tem 18 anos de idade, 1,70m, negro, cabelos pretos cortados à altura da nuca, um pouco mais alto, sem cachos e tem também algumas características dos povos indígenas; é magro, conforme o estabelecido pela cultura, olhos pretos e realiza prática sexual com mulheres.

Cleber, um negro de 20 anos, tem 1,68m de altura, com corpo que foge dos padrões estéticos estipulados e normatizados pela cultura da magreza; fala muito e exerce certa liderança no grupo. Usa cabelos pretos cortados à altura na nuca, olhos pretos e afirma ter prática sexual com mulheres.

Júnior é um estudante de 20 anos de idade, do 3º ano do Ensino Médio, se declara de pele parda, usa um fino bigode, cabelos castanhos escuros cortados ao alto da nuca, tem estatura mediana, corpo magro e sua prática sexual é com mulheres. Durante a conversa do grupo optava por ficar sentado bem largado na cadeira, com as pernas bem esticadas em direção ao centro do semicírculo.

Waldemir é um estudante que se define como pardo, possui olhos e cabelos castanhos claros, tem 18 anos, mede aproximadamente 1,70m de altura; é muito observador, durante os momentos com o grupo optava por ficar mais calado e não quis participar da entrevista individual. Para o padrão de beleza, pode ser considerado com corpo magro e tem prática sexual com mulheres.

César é pardo, tem 18 anos, olhos castanhos escuros, cabelos pretos longos escovados, até a altura do pescoço, usa brincos, medindo 1,67m de altura, usa óculos e afirma ter prática sexual com homens.

Ângelo é negro, tem cerca de 1,70m de altura, 18 anos de idade, tem cabelos pretos cortados à altura do pescoço; é magro, com um corpo bem definido atendendo aos padrões estabelecidos como belos pela cultura da magreza e sua prática sexual é com mulheres.

Ronald é pardo, com cabelos castanho claro, com corte estilo militar, tem 18 anos, mede cerca de 1,70m de altura, tem um corpo forte com os músculos bem definidos, próprios de quem pratica musculação constantemente e afirma ter prática sexual com mulheres.

Fábio é magro, pardo, cabelos castanhos, olhos castanhos escuros, medindo aproximadamente 1,70m de altura, cabelo cortado baixinho e sua prática sexual é com mulheres.

1.9 REENLAÇANDO AS REFLEXÕES TECIDAS

Neste capítulo buscamos traçar o percurso metodológico, apresentando os seguintes pontos: objetivos da pesquisa, compreensão da pesquisa qualitativa, as etapas da revisão da literatura, contextualização da cidade e da unidade escolar, o processo de entrada no campo de investigação, os instrumentos metodológicos e as descrições dos/das jovens participantes. Como forma de promover um melhor entendimento, apresentamos o quadro seguinte, com a síntese das ações desenvolvidas o campo.

Quadro 2 - Síntese das ações desenvolvidas no *locus* da pesquisa

PERÍODO	ATIVIDADE/AÇÃO	OBSERVAÇÕES	Carga Horária
Agosto de 2014	Primeiro contato com a unidade escolar para apresentação da pesquisa ao grupo gestor.	Não foi possível prossegui com as visitas *in locu* devido o processo de intervenção administrativa que a escola estava passando	04
Outubro realização da oficina – 2014	Segundo contato foi para unidade escolar para realização da oficina para os estudantes	Realização da oficina, que não foi gravada, pois não tinha solicitado autorização para escola e para o grupo participante	04
Outubro de 2014	Terceiro contato ocorreu com os estudantes de classe do ensino fundamental e médio	Explicação do objeto da pesquisa	04
Outubro de 2014	O quarto momento de entrada na unidade escolar ocorreu com intuito reapresentar o propósito da pesquisa e solicitar consentimento para realização da mesma.	A reunião aconteceu coma participação da coordenadora pedagógica e vice-gestora do turno vespertino que sinalizaram necessidade de um diálogo com o gestor interventor da unidade escolar.	04
Novembro 2014	Quinto momento - vista à escola foi realizada para participar da reunião agendada com o gestor da unidade escolar.	- A reunião não aconteceu, o que retardando a minha entrada em campo - Autorização da vice-gestora para realização da pesquisa, no entanto, devido final do ano não possível ter contato com os	04

		estudantes.	
	Observação do *locus* da pesquisa	Observação realizada	08
Março de 2015	Sétimo momento - visita para agendar os encontros e as observações	Seleção do grupo para realização das entrevistas a partir do interesse e idade. Foi necessário permanecer nos dois turnos (matutino e vespertino)	08
Março/Abril de 2015	Oitavo momento - visita com o intuito de dialogar com a coordenadora e observar o cotidiano escolar.	Encontro realizado	04
	Nono momento - visita à unidade escolar para o segundo encontro com 50 estudantes líderes de classes.	Realização de uma minioficina e escolha por idade e desejo dos/das estudantes participantes da pesquisa, ocorreu nos turno matutino e vespertino	08
julho/Abril de 2015	Realização de observações *in loco e e*scolha de outros estudantes para realização das entrevistas	Realização das visitas *in loco*, bem como das outras ações propostas.	12
	Encontro com dez estudantes que a aceitaram fazer parte da pesquisa.		02
	Alinhamento dos horários para realização das entrevistas.		02
Julho de 2015	Realização das entrevistas individuais com estudantes	Entrevistas realizadas	4h
Agosto de 2015	Realização das entrevistas individuais com estudantes	Entrevistas realizadas	4h
Setembro 2015	Realização do grupo focal	Entrevista realizada	4h
Novembro 2015	Participação nas atividades culturais realizadas na unidade escolar	Assistir a exibição da peça cuida bem de mim, encenada pelos estudantes, atividades festivas, gincanas e oficinas	20
Agosto de 2016	Realização do grupo focal com 08 estudantes	Atividade realizada	04
Setembro de 2016	As visitas em setembro de 2016 aconteceram com o intuito de ampliar mais as observações das	Realização das visitas	16

	cenas vivenciadas pelos jovens no contexto escolar, como sugestão da banca de qualificação		
Outubro de 2016	Observação no campo de pesquisa	Entrevistas realizadas	12h
Total de horas			**128 h**

Fonte: Elaboração própria (2018)

No próximo capítulo discutimos sobre as relações dos/as jovens nas atividades infantis e a sua relação com as (re)interpretações das relações de gênero e as masculinidades.

CAPÍTULO II

2 AS BRINCADEIRAS E AMBIGUIDADES NOS ATOS PERFORMATIVOS DOS/DAS JOVENS PARTICIPANTES

> *[...] As próprias brincadeiras ajudaram até na construção [...] pode-se dizer que foi dessas brincadeiras que eu fui... o corpo tomando forma do que eu ia ser quando crescer, [...] (HUMBERTO, 2016).*

Começamos com a citação de Humberto, um estudante do 3º ano do Ensino Médio, negro, 20 anos de idade, porque neste capítulo pretende-se discutir como jovens negros/as de uma escola pública de Salvador do Ensino Médio (re)interpretam as brincadeiras infantis na construção de suas masculinidades, mediante a reconstrução das narrativas dos/das participantes da pesquisa. Vale salientar que o capítulo também tem como subsídio as reflexões tecidas por três mulheres educadoras e negras – Elisete França, Nazaré Mota e Suely Messeder –, no artigo intitulado “As ambiguidades nos atos performativos dos rapazes negros estudantes: possibilidades para uma educação libertadora”.

Para essa discussão, o mote central é a brincadeira de lutar e bater, que apareceu no grupo focal, sendo realizado somente com rapazes; no entanto, ressalta-se que serão desdobradas reflexões acerca de outra brincadeira citadas no transcorrer dos diálogos no grupo focal, bem como nas entrevistas individuais realizadas com as/os jovens da escola investigada.

Sendo assim, o capítulo será subdivido em quatro subtópicos que seguem uma linearidade do diálogo tecido no grupo focal e finalizam com debate sobre o processo de autorização de quem pode ou não brincar.

2.1 SOBRE AS BRINCADEIRAS E AS MASCULINIDADES

O ser humano é o único animal que precisa de uma interação contínua para se constituir como sujeito social de uma comunidade. Nesse sentido é pertinente citar Geertz (2008), quando comenta que, como sujeito social o ser humano é um animal essencialmente enlaçado e entrelaçado a teias de significados. Le Breton

(2009, p. 15), afirma que “o filhote de homem necessita ser reconhecido pelos outros como um ser existente, para poder se estabelecer como sujeito”. Desse modo, para sentirem-se pertencentes ou não a um grupo social, os seres humanos precisam desenvolver atos performativos de gênero que coadunem com os valores e as crenças perpetuadas no contexto social em que se inserem.

O desenvolvimento dos atos performativos que atendem à linearidade sexo/gênero/prática sexual começa já na infância, nas relações familiares e nas brincadeiras infantis dos sujeitos com os seus pares e/ou com adultos, pois é por meio das brincadeiras que as crianças se apropriam dos códigos culturais e reiteram os papéis sociais, além de expressarem sentimentos de alegria, afeto, angústia, perda, agressividade, entre outros. Miranda (2014), subsidiada nas reflexões de Louro (2001) e Paechter (2009) considera que as brincadeiras possibilitam a socialização e, consequentemente, a formação da identidade. Assim, é no universo das brincadeiras que as crianças, ao representarem papéis sociais, constroem masculinidades e feminilidades.

Compreendendo a relevância do brincar no processo de constituição das identidades dos/as jovens participantes da pesquisa, buscamos no grupo focal e nas entrevistas individuais discutir sobre as brincadeiras na infância. Com essa estratégia de pesquisa identificamos algumas brincadeiras, quais sejam: esconde-esconde, pega-pega, futebol, rasteira, brincadeira de boneca, brincadeira de papai e mamãe, *handebol* e briga e luta na rua.

É pertinente comentar que as brincadeiras são modificadas e reinventadas em cada contexto social/temporal, de maneira que se torna necessário nesse momento, ainda que de forma bem breve, diferenciar os termos jogo, brinquedo e brincadeira. Para Kishimoto (1998), o jogo atende a uma estrutura própria e a regras estabelecidas para a sua operacionalização; o brinquedo refere-se a algum objeto que serve como instrumento para realização de uma brincadeira; e a brincadeira é definida como uma ação livre que a criança realiza.

Dentre as brincadeiras que os garotos citaram e afirmaram uma normalidade destacam-se: esconde-esconde, pega-pega e jogar futebol. Essas brincadeiras tão presentes na cultura brasileira sofreram influência dos povos que constituíram a nossa formação, logo, a brincadeira do esconde-esconde e do pega-pega ou pique-pega, por exemplo, são originárias da Europa.

O esconde-esconde nasceu por volta no século XVIII e provavelmente foram os portugueses que trouxeram essa modalidade para o Brasil. O pega-pega foi criado em 1830 na Holanda e logo se popularizou por todo o continente europeu[29]. O futebol também conhecido como “pelada ou baba”, entre outros sinônimos usados, é originário da Inglaterra, desde 1963, quando foi organizado e regulamentado conforme as regras que conhecemos hoje. É um jogo bem popular na nossa cultura, e durante muito tempo foi palco exclusivo para o público masculino. Esses foram os jogos e brincadeiras mais citados pelo grupo, quando questionados sobre as brincadeiras de infância, conforme revela o diálogo entabulado a seguir:

> ***Cleber**: Normal, esconde-esconde, pega-pega, futebol (risos).*
>
> ***Elisete**: Eu não estou ouvindo. Diga aí, normal mais o quê?*
>
> ***Cleber**: Esconde-esconde, pega-pega, rasteira, futebol. Todo mundo praticamente fez a mesma coisa.*

Para Cleber, as brincadeiras consistem em uma prática generalizada entre eles. Nessa lista vimos que existem brincadeiras as quais podem ser consideradas exclusivamente de meninos, entretanto, só no decorrer deste trabalho é que os participantes nos aclararão sobre essa divisão sexual das brincadeiras. Ainda sobre os tipos de brincadeiras, o estudante Ronald afirma que *“[...] todo mundo praticamente fez a mesma coisa. Handebol também na escola... brigando na rua”.* Além do acréscimo de mais dois tipos (handebol e briga de rua), ele ratifica a ideia generalizada de que todos “*fazem a mesma coisa*”.

As brincadeiras citadas pelos jovens envolvem o corpo no movimento de correr, de pegar e de escolher o melhor local para se esconder, ou para não ser pego. Sobre as estratégias escolhidas, Humberto, um estudante que não participou do grupo focal, mas apenas das entrevistas individuais, nos revela:

> *As próprias brincadeiras ajudaram até na construção, porque algumas brincadeiras, querendo ou não, tem que ter um pouco mais de malandragem, algumas brincadeiras você tem que utilizar mais de esperteza, será que vai dar, será que não vai dar? Pra vida também, “será que dá pra eu ir? Será que eu vou me dar mal? Será que eu vou me dar bem?”, se pensa um pouco mais, enfim, pode-se dizer que foi dessas*

---

[29] Informações retiradas do site O Vanguardista - iG @< http://ovanguardista.ig.com.br/velha-infancia/2017-01-26/brincadeiras-crinaca-origem.html> Acessado em: 07 abr. 2017.

> *brincadeiras que eu fui... o corpo tomando forma do que eu ia ser quando crescer [...]* (HUMBERTO, 2016).

Nesse relato, Humberto estabelece uma relação entre as brincadeiras e as aprendizagens que impactam na constituição do Ser, ao comentar que as brincadeiras de infância influenciaram na constituição da pessoa que ele é hoje. Isso que nos mostra que as brincadeiras, tal qual as demais relações estabelecidas no contexto social, são engendradas e, consequentemente, engendram os corpos e a construção identitária das crianças e dos/as jovens.

No que se refere às brincadeiras citadas pelos rapazes participantes do grupo focal, nos remetem ao texto “Brincadeiras de menino, brincadeiras de menina”, cujo conteúdo versa sobre uma pesquisa realizada com crianças de classe média alta, que frequentavam escolas particulares caras, e moravam em bairros residenciais. O estudo também envolvia crianças de classe baixa, frequentadoras de creches e escolas públicas, moradoras de favelas ou bairros pobres de periferia. Em cada caso, foram pesquisadas 15 crianças de cada sexo em cada faixa etária (5, 8 e 10 anos)[30].

As brincadeiras citadas no grupo focal e nas entrevistas individuais foram praticamente as mesmas desta pesquisa, com destaque para a “lutinha” e para o futebol, que apresentam estereotipia fortemente masculina. Curiosamente, no grupo focal, em especial, quando um dos rapazes citou “brigando na rua”, todo o grupo se animou a entrar na conversa:

> ***Valdemir****: Brincar de luta...*
>
> ***Cleber****: Luta? Luta é até hoje!*
>
> ***Ronald:*** *É você começa a bater no cara só por brincadeira...*
>
> ***Valdemir****: Não, mas tipo, na época que você brincava, não era aquele chute, aquele... (estudantes ao fundo: éé...)*
>
> ***Valdemir****: É, não, mas tipo assim! Aquela época era só brincadeira não batia pra dominar (risos), era só briga de ombro, tá ligado?!.*
>
> ***Cleber****: Bater no ombro. Aquela parte de um olhar o outro “Qual foi? Qual foi?” (risos ao fundo).*

---

[30] CARVALHO Ana, BERALDO, Katharina; SANTOS. Fátima; ORTEGA, Rosário. **Brincadeiras de meninos e meninas:** um estudo comparativo de percepções e diferenças de gênero em criança.

As falas não eram suficientemente explicativas para dar conta dessa brincadeira de luta. Os rostos tornavam-se bravos, as vozes mais firmes e o bater do ombro era repetido, como se fora encostar-se ao adversário. A explicação sobre a brincadeira de luta prossegue com mais ânimo: *"Ronald: É, aquele, batia pra dominar (risos). Hoje em dia é aquela briga de ombro, tá ligado??" (risos).*

No diálogo entabulado pelo grupo observamos que a brincadeira de "luta ou briga" é uma ação marcante no processo de formação identitária dos jovens, visto que fomenta nesses sujeitos sociais o poder e a representação da masculinidade hegemônica predominante no seu grupo social. Nesse sentido é pertinente comentar que "a 'masculinidade' representa não um tipo determinado de homem, mas, em vez disso, umas formas como os homens se posicionam através de práticas discursivas" (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 257). Por isso os padrões de masculinidades hegemônicas são utilizados, de forma a contemplar as necessidades emergentes dos sujeitos sociais, para que eles possam adotar esses padrões quando lhes for necessário ou se distanciarem estrategicamente em outros momentos. Sendo assim, no momento das brincadeiras de luta ou brigas na rua os jovens exercem sua masculinidade mostrando-se arrogantes e destemidos, bem como violentos.

Apoiada ainda no diálogo supracitado a conversa no grupo vai para além da luta de rua, e o diálogo é entrecortado pela seguinte fala:

> ***Fábio****: Eu e o outro lá (se referindo a Cleber)... deve ter alguma coisa na nossa infância que vocês não tiveram eu acho né. Quem já assistiu aqui Dragon Ball, Naruto? (risos)*
>
> ***Cleber****: Você é maluco é? (risos)*
>
> ***Fábio****: Assistia desenho aqui, pô, todo mundo aqui fazia a mesma coisa.*

Esse breve diálogo nos leva para os desenhos animados que tratam de violência, cujos conteúdos ficaram retidos nas memórias desses rapazes. No artigo "Cenas (Im)Próprias para Crianças"[31], a autora nos mostra como meninos significam o desenho animado japonês Dragonball Z, tendo como eixos temáticos: "lutar-agredir" e "cuidar-proteger", a partir das relações entre três personagens – Goku, Gohan e Piccolo, respectivamente em suas posições de pai, filho/discípulo e mestre.

---

[31] Artigo de Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha. Disponível em: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 32, n. 86, p. 97-115, jan.-abr. 2012 97

As cenas exibidas no eixo lutar/agredir contêm muita e violência, os personagens golpeiam seus opositores com muita brutalidade. As ações voltadas para o eixo cuidar/proteger estão presentes no anime quando Goku envolve-se na batalha contra Raditz para proteger seu filho. E também quando Gohan descobre a sua força interna motivado pelo desejo de proteger seu pai. No entanto, nos dois eixos ocorrem embates físicos constantes e violentos. Talvez inspirado pela citação do filme (eixo lutar/agredir e cuidar/proteger), um dos rapazes nos reporta ao seu pai, quando questionado sobre a constância das brincadeiras de luta:

> *Eu acho que isso aí já vem... Tipo, desde guri, desde pequeno. Ou então... meu pai mesmo, desde pequeno a gente brincava de luta, meu pai treinava Jiu Jitsu. Mas não é o caso, eu acho que, desde o tempo assim... Às vezes é genético, assim, todo mundo brinca.* (RONALD, 2016).

Na sua narrativa, Ronald nos convoca a pensarmos sobre dois eixos: a luta, como um processo de aprendizagem, um adulto como responsável e a natureza humana. Na primeira ideia de que a luta se constrói a partir do processo de aprendizagem, destaca-se a relevância da mediação do outro social para construção da masculinidade, que é ratificado pela literatura dos estudos de gênero, quando nos diz que o processo de construção das masculinidades e feminilidades são agregados de papéis definidos culturalmente na sociedade ocidental para homens e mulheres.

Nesse sentido, Paechter (2009) comenta que as crianças, quando nascem, são aceitas como membros de uma dada comunidade, e a elas são apresentadas às normas de convivência. À proporção que vão interagindo com os outros grupos sociais, elas constroem padrões de masculinidades e feminilidades. E como um dos padrões de masculinidade perpetuado na nossa sociedade, com base no exposto pelos nossos interlocutores, são a força e a agressividade nos meninos, o que é retratado na fala de Ronald, quando diz que o pai brincava de luta, consequentemente levando-o a inferir a brincadeira de luta/bater como um ato de ensinamento, que é aprendido e apreendido no contexto familiar.

Essa ideia de aprendizagem que é veiculada na nossa sociedade para as crianças e jovens, do ser homem e do ser mulher, está presente também nas nossas escolas, pois nesse espaço formativo normatizador são reiterados atos performativos para os corpos sexuados masculinos e femininos de forma a regulá-

los e engendrá-los. Pensamento que é ratificado por Caetano (2011), quando comenta sobre os espaços de aprendizagens, identificando a escola e a família como “locais privilegiados em que os sujeitos buscam os elementos para a sua performance de gênero” (CAETANO, 2011, p. 177).

Ronald nos fala também da suposta natureza masculina agressiva, no entanto essa suposta natureza é construída por meio de práticas reiteradas nas relações sociais. É isso que nos diz também os autores do artigo “A violência social e seus impactos: uma abordagem acerca dos homicídios no Brasil[32]”, ao afirmarem que a violência não faz parte da natureza humana, mas é resultado de um fenômeno biopsicossocial, e por isso deve ser compreendida com base na análise dos fatores históricos, sociais, culturais e econômicos.

Ainda com o propósito de discutir sobre a normatização das brincadeiras de luta ou briga na infância e o processo de constituição das masculinidades, no próximo tópico discutimos, com base nas narrativas dos garotos que participaram do grupo focal, com quem eles podem brincar de luta.

2.2 EM QUEM SE PODE BATER?

Ainda no desenrolar das entrevistas e do grupo focal, os jovens participantes revelam com quem eles podem brincar de luta. Vejamos:

> ***Fábio*** *A gente brinca de bater... fala, sejam verdadeiros cada um aqui. Só brinca de bater com quem você sabe que você “guenta”, que é mais fraco que você.*
>
> ***Cleber****: Realmente.*
>
> ***Fábio:*** *A gente brinca de bater, pra assim, mostrar que é mais forte que a pessoa. Eu tenho pra mim que é por causa disso aí. Pra demonstrar nossa masculinidade. E também quando vê outra pessoa mais forte vai cair pra dentro (Risos). Nesse momento ele bate uma mão fechada contra outra aberta, como se fosse esmurrar alguém).*
>
> ***Valdemir****: Primeiro começa batendo nos mais fracos...pra aprender, ir aprendendo. (risos).*
>
> ***Cleber****: Pra depois bater em todo mundo. (risos).*

---

[32] ALEIXO, Aruana do Amaral; ALEIXO, Raiana do Amaral; MOURA, Reidy Rolim de. A violência social e seus impactos: uma abordagem acerca dos homicídios no Brasil. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XVII, n. 130, nov. 2014. Disponível em: <http://ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=15397>. Acessado em: 14 maio 2017.

São narrativas como essas que nos mostram as estratégias de “quem se pode bater”. Ela nos reporta à cena do filme “Moonlight: sob a luz do luar”. Numa escola do subúrbio estadunidense, desenvolve-se a história de um estudante negro e franzino, com jeito de “bicha”, que sofre *bullying* dos seus colegas de classe, até que um dia, na hora da saída da escola um bando de rapazes se agrupa e o cerca, e exige, à força, que um deles surre o colega afeminado. Essa violência contra os meninos afeminadas e “rapazes bichas” é frequente nas escolas públicas.

Tal fenômeno de violência vinculada ao *bullying* é ratificado também no trabalho realizado por França (2012) sobre as sexualidades na escola e na formação docente, quando foi observado, por meio das narrativas dos/as docentes e pelas observações realizadas, que a escola vivencia a tensão de publicizar e, ao mesmo tempo, controlar as sexualidades, visto que ela se fecha em um arcabouço para tornar normal a heterossexualidade e vigiar/coibir as sexualidades dissidentes. Desse modo, as violências físicas e morais contra os/as jovens que têm práticas sexuais dissidentes são uma constante.

Os casos reincidentes de violência provocaram a formulações de políticas públicas necessárias que afetaram diretamente o currículo, de modo que vários cursos para a formação de educadores/as foram realizados, sobretudo, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)[33]. Essa informação tem uma breve apresentação em nota de rodapé, não porque não seja merecedor de destaque, mas porque nesta tese de doutoramento o enfoque está nas vivências dos/as jovens entrevistados.

Para além da visão de violência presente no processo formativo desses garotos, é preciso propor a outra educação, na qual não seja veiculada tão somente

---

[33] A Secadi tem como função articular com os sistemas estaduais e municipais de ensino a implementação de políticas educacionais voltadas para atender as áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola, educação para as relações étnico-raciais e para questões de gênero e sexualidade. Sendo assim, alguns cursos foram realizados pela coordenação geral de direitos humanos (CGDH) entre eles: Gestão em Políticas Públicas em Gênero e Raça, Gestão em Políticas Públicas em Gênero e Raça, Gênero e Diversidade na Escola e Educação em Direitos Humanos tanto em nível de especialização quanto de extensão. Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=buscageral&Itemid=30188&params%5Bsearch_relevance%5D=direitos+humanos&params%5Bde%5D=&params%5Bate%5D=&params%5Bcatid%5D=&params%5Bsearch_method%5D=all&params%5Bord%5D=pr >. Acessado em: 16 abr. 2017.

a ideia de que as masculinidades são construídas e impostas a partir da força e da submissão do outro sujeito social.

Ainda na perspectiva das brincadeiras de luta e/ou de bater, o diálogo entre os interlocutores apresenta as estratégias utilizadas por eles para identificar em quem se pode bater, observando-se aí a presença do poder imposto por meio da violência que controla e impõe a submissão dos “homens mais fracos”. Fica, portanto, estabelecida uma relação entre duas masculinidades: a hegemônica e a marginalizada.

Vale salientar que a masculinidade marginalizada é produzida a partir da relação que se estabelece entre a masculinidade hegemônica com os grupos marginalizados socialmente, como homens negros e indígenas – nesse caso, em especial, com os jovens mais fracos. Assim eles possuem as configurações da masculinidade hegemônica, mas não detêm autoridade (força física) para instituir o seu poder diante do “homem verdadeiro”. Connell (1995) assevera que a marginalização está subordinada à autorização da masculinidade hegemônica dominante, que, nesse caso, associa-se ao saber estrategicamente “em quem bater”.

As brincadeiras de luta ou de bater evidenciam as performatividade das masculinidades dos jovens participantes da pesquisa e conduzem à percepção deles acerca dos papéis de gênero. Nesse discurso, no que tange às estratégias utilizadas para lutar e agredir os rapazes considerados mais frágeis, eles comentam sobre a participação das meninas nas brincadeiras, cuja temática é objeto de discussão no tópico a seguir.

2.3 QUAIS AS MENINAS QUE PARTICIPAM DESSAS BRINCADEIRAS (LUTAR/BATER)?

> ***Fábio****: Ah! . Tem umas meninas que brinca... e batem. (risos).*
> ***Ronald****: Tipo... tem umas meninas que batem tá ligado? Eu não posso bater, então elas me batem, fico tipo quieto e apanho. Ou então corro, tá ligado?*

As brincadeiras, como já citado anteriormente, é *locus* de negociação no processo de internalização de regras, crenças e valores sociais, entre eles as diferenciações quanto aos papéis de gênero. Assim, nas narrativas dos

interlocutores, inicialmente somos levados a acreditar que as brincadeiras de bater não ocorrem com as meninas porque, embora elas possam bater, não levam a "sério" tal brincadeira, e o ato de bater não passa de uma ação sem reação. Os rapazes, por sua vez, se recusam a dar continuidade. Podemos inferir que existe alguma preocupação e moralidade, no que se refere ao ato de lutar/agredir uma pessoa do sexo oposto, aqui surgindo o eixo de cuidar/proteger momentâneo com o distanciamento.

Entretanto, na continuidade da conversa, os participantes tecem comentários tipificando as meninas que gostam de bater a sério:

> ***Cleber****: Ah! Tem aquelas meninas "moleque macho" que gostam de bater.*
>
> ***Elisete****: Umas meninas o quê?*
>
> ***Cleber****: "Moleque macho". Que gosta de bater nos outros.*

Mais adiante eles são interpelados para clarear o significado de moleque macho:

> ***Fábio****: Sair batendo tipo pra arregaçar.*
>
> ***Cleber:*** *Elas saem batendo, tipo botou a base e vem com a mão e batem para valer.*

Durante a sua fala, Cleber movimenta o corpo para a frente com as mãos fechadas, punhos firmes executando gestos como se fosse agredir com um murro seu oponente.

> ***Fábio****: Isso que você falou é a menina mais fraca. Tem umas que nem avisa, vem de lá e você já toma no "ovo".*

Ao referendar a fala do colega, Fabio realiza os seguintes movimentos: bate com uma das mãos fechadas sobre a outra aberta, encenando um murro sobre os testículos, bem como modifica a face, demonstrando sentir dor.

Com a intenção de instigar as representações dos garotos sobre "moleque macho" insisto:

> ***Elisete****: E essas meninas, que você disse que são "moleque macho", tem alguma característica que vocês acham que ela...* (não foi possível completar o questionamento, imediatamente Fabio interrompeu respondendo):
>
> ***Fábio****: Elas são agressivas, agressivas...*

> ***Elisete**: Agressiva, só isso? Tem mais alguma coisa?*
>
> ***Cleber**: Agressivas e gostam de bater.*
>
> ***Fábio**: Não, o corpo... É... tem umas que são bonitas, tem umas que são feias. Mas a maioria mesmo é mais bonita.*

Os rapazes associam a agressividade como característica principal das meninas ou jovens identificadas como “moleques machos”. Essa identificação dos garotos está associada ao que Meinerz (2011) chama de “genitais culturais”, que são as características secundárias, como a constituição física, modo de vestir, corte de cabelos, postura e expressões faciais que diferenciam o masculino do feminino. A postura agressiva, arrojada e destemida de algumas meninas vai de encontro ao imaginário social/cultural da imagem feminina (meiga, sensível, frágil). Essa visão de mulher meiga é expressa pelo comentário do estudante que denominei de Humberto:

> *Normalmente a gente coloca como a mulher mais meiga, sempre que a mulher é mais meiguinha... como... é como se ela fosse frágil a tal ponto de você não querer mexer para não quebrar. Ela é delicada demais, ela é sutil demais, simples demais, aí até mesmo o comportamento perante essa menina, essa mulher é diferenciada porque você fica na cabeça “poxa, ela é o tipo de menina que é frágil, qualquer tipo de coisa pode incomodar, qualquer tipo de coisa pode fragilizar, então eu não vou ter determinadas atitudes com ela”. É até um pensamento preconceituoso meu porque eu estou separando mulher de mulher, e mulheres são todas iguais, mas tem essa diferença sim, tem essa separação. (*HUMBERTO, 2016*).*

Ainda com o suporte na definição de “genitais culturais”, é pertinente continuar citando o nosso interlocutor Humberto, quando fala do processo de evolução das mulheres:

> *Essas mulheres, nesse caso... eu acho que são mulheres que evoluem muito rápido, que normalmente quando a menina é mais simples, mais meiga ela ainda está naquela fase de ser menina-mulher, todas são, mas ela ainda está mais menina para mulher. Quando uma mulher assume essa postura de mulher muito rápida eu acho que o comportamento já muda, ela já não se mostra tão frágil, ela já não se mostra tão delicada, ela pode ser, mas ela não explana isso. Algumas chegam a criar essa proteção a tal ponto de não aparentar mais ser tão mulher assim, é a que a gente coloca agora vamos dizer a menina... a moleque-macho. Que ela tem uma postura tão radical, uma postura tão firme que a gente acha que ela já está se tornando quase um menino, devido à postura dela. É aquela mulher que pode ser presente, mas ela gosta de ser presente demais, é uma mulher firme, só que ela se mostra firme demais. Aí em determinado ponto a gente observa “poxa, já dá pra chamar ela pra jogar bola com a gente”, porque é quase a mesma coisa, é quase a mesma postura.* (HUMBERTO, 2016).

A definição de Humberto versa entre a diminuição da meiguice e a firmeza na postura de uma mulher. Para seu imaginário, quanto mais firme e maior presença tem uma mulher, mais masculinizada ela fica. Esse pensamento nos reporta ao artigo de Messeder (2013), intitulado “Não me acho masculinizada, mas sim arrojada”: os desafios na pesquisa sobre mulheres masculinizadas”, em cujo texto o adjetivo “arrojada” se refere à força, talvez às práticas que são reiteradas culturalmente como atitudes masculinas. Nesse artigo a autora comenta ainda que compreende que “masculinidade como ato performativo não possui um sexo biológico”. (MESSEDER, 2013, p.11).

Tomando como base as discussões realizadas no grupo focal retomamos ao pensamento de Ronald, que nos fala mais sobre o processo evolutivo das meninas tipificadas de “moleque macho”.

> *Mas a moleque macho desenvolve atividades, que normalmente quem faz é os meninos, né? Vai jogar bola... Isso é coisa de criança, né, mas quando cresce já vira outra coisa... já vira outros apelidos né...* (RONALD, 2016).

Os rapazes não escapam da coerência imputada ao sistema de gênero da relação direta do sexo ao gênero e do gênero ao desejo sexual. Dessa forma eles determinam o futuro das meninas que se apresentam como recíprocas em suas brincadeiras. Ronald, então, apresenta os apelidos: “*lésbica*[34]*, roçona*[35]*,* essas coisas”. (Risos).

As brincadeiras são atividades essenciais para o processo de constituição identitária dos sujeitos sociais. São atividades engendradas, nas quais os papéis de gêneros estão sempre presentes, sendo validadas ou não pelos outros sujeitos sociais. Nesse sentido é que nossos garotos determinam quais as meninas que participam dessas brincadeiras (lutar/bater), a partir de uma ordem de gênero e da percepção performativa do que são atos femininos e masculinos, bem como as brincadeiras.

Fugindo a essa linearidade do sexo/gênero/práticas sexuais, César, que participou das discussões do grupo focal, bem como das entrevistas individuais,

---

[34] A palavra “lésbica” é derivada da interpretação dos poemas de Safo, poetisa grega, que tinha como preferência o amor sexual do que amor emocional ou platônico entre ela e outras mulheres. A poetisa viveu na cidade Lésbia de Mitilen. Disponível em:
< http://lesbosomundolesbico.blogspot.com.br/2010/03/origem-da-palavra-lesbica.html>. Acesso em: 5 maio 2017.

[35] É o termo utilizado pejorativamente para se referir às mulheres que realizam prática sexuais com outras mulheres.

desconstrói a naturalização de ser homem e mulher. Vejamos o que nos diz o estudante com relação ao diálogo tecido sobre as brincadeiras da infância, em especial sobre as brincadeiras de brigas/lutas:

> *É porque na verdade a sociedade, ela é machista. Todo mundo nasce e acha que porque você é homem você tem que brincar de bater, porque se você não brincar de bater você vai ser a menininha, ou o viadinho. E a mulher, ela é simplesmente rotulada como moleque macho, porque ela age como homem, mas não, ela age como qualquer outra pessoa iria agir. Não existe essa coisa de que você é viadinho, porque você faz isso, você é moleque macho porque você faz isso. Todo mundo, todo ser humano tem o mesmo comportamento, independente do seu gênero*. (CÉSAR, 2016).

Baseado em uma visão dicotômica acerca dos papéis de gênero são construídos preconceitos que reverberam nos modos de ser e conviver dos sujeitos sociais, bem como nos brinquedos e brincadeiras de infância. E César apresenta para grupo uma reflexão sobre essa heteronormatividade. Hooks (2013), no seu artigo “Escolarizando homens negros”, comenta sobre a dificuldade que muitos homens jovens negros estadunidenses enfrentam, no desafio de ousar a criticar o patriarcado e o sexismo. Hooks faz essa transgressão trazendo para o debate as questões dos estereótipos e da determinação dos papéis de gênero. Ao trazer à baila essa discussão todos os participantes do grupo focal silenciaram, ficando atentos a narrativa de César. Ele ainda continua com sua reflexão, comentando sobre as brincadeiras:

> *Sobre brincadeira de bater, eu particularmente não vivi nessa parte aí, sobre brincar de bater, eu nunca gostei de brincar de bater, porque eu acho que todo mundo sente dor, tanto homem quanto mulher, todo mundo tem tudo que todo mundo tem e eu nunca brinquei de bater porque eu não achava isso certo. E nunca achei que se um menino não brincasse de bater ele seria viado por conta disso, tanto que minha infância nunca foi baseada em Dragon Ball Z e nada disso era sempre eu e meu primo. Não vou mentir, eu assistia muito Barbie, eu e meu primo, e hoje ele é hetero e eu sou gay. Mas o assistir à Barbie não influenciou ele ser quem ele é hoje e nem eu, entendeu. Então a sociedade ela infelizmente é machista até hoje, ela tenta rotular e dizer que a mulher é isso e aquilo e homem é mais do que todo mundo. (*CÉSAR, 2016).

Sobre os desenhos animados, Rael (2008), em seu artigo sobre gênero e sexualidade, nos desenhos da Disney, comenta que esses desenhos se constituem em artefatos pedagógicos culturais, que apresentam heroínas/heróis, vilãs/vilões, bem como representações de papéis de gênero interseccionado com raça e classe,

que são veiculados nas diversas instâncias formativas veiculando e reiterando as representações de gênero.

Esse papel formativo foi expresso no diálogo produzido por nossos interlocutores durante o grupo focal, quando César, mais uma vez, transgride ao naturalizado pelo grupo e fala da igualdade entre homens e mulheres, salientando que o fato de brincar ou não de bater não influencia a construção das masculinidades e feminilidades, bem como o fato de gostar e assistir determinados desenhos animados.

O diálogo prossegue com César, problematizando a norma estabelecida culturalmente para linearidade de sexo/gênero associado às brincadeiras e animes infantis. Ao terminar de falar, César é interpelado por Fábio, que questiona:

> ***Fábio**: Você nunca assistiu Dragon Ball Z?* (risos). Imediatamente Cleber interrompe, pontuando:
>
> ***Cleber**: "O cara fez um discurso do 'caralho' e nunca assistiu Dragon Ball Z. (*risos*) Tem hora que o cara fala, fala, fala, e quando chega na hora que você gosta, você esquece tudo (*risos*).*

Cleber parece ter sido tocado pelo discurso de César sobre a naturalização e a normatização dos papéis de gênero presentes na nossa sociedade, bem como os outros garotos. Após a narrativa de César, aconteceu um silêncio de cerca de 30 segundos, alguns olhando para o chão e outros para o alto. Foi um momento que nos levou também a pensarmos sobre a educação que é oferecida nas nossas escolas, que muitas vezes não propicia uma discussão sobre temas que mais impactam a vidas dessas/es jovens. Nesse sentido, hooks (2013) nos alerta que quando nós, educadoras/es, permitirmos que a nossa pedagogia seja implicada e transformada na multiculturalidade e das diferenças do mundo poderemos dar às/aos nossas/os estudantes uma educação que elas/es desejam, de modo a fomentar a autonomia e transformar a consciência dos sujeitos sociais.

Fábio continua questionando a infância e retoma a discussão sobre os desenhos animados:

> ***Fábio**: Você não teve infância, velho?* (risos).
>
> ***César**: Eu tive uma infância maravilhosa.*
>
> ***Fábio**: Diga pra mim qual foi o desenho que você assistiu.*
>
> ***César:*** (Olha atentamente para Fábio e balança a cabeça respondendo negativamente ao questionamento do colega e em seguida fala*: Barbie.*

> ***Fábio**: Só Barbie? Nem Bob Esponja?* (risos) *Tem que ter pelo menos um... Quer ver um desenho que todo mundo já assistiu? Você nunca assistiu Power Rangers? Vai dizer...*
>
> ***César**: Eu era a rosa. A Power Ranger rosa* (risos).

Fábio ainda permanece na lógica da linearidade sexo/gênero, bem como na homogeneidade das ações infantis, e insiste em que César tenha ao menos assistido *Bob Espoja*, um desenho animando criado em 1999 pelo biólogo Stephen Hillemburg e que, segundo pesquisa realizada por Oliveira e Andrade (2010) – sobre a preferência dos desenhos animados e personagens com estudantes da faixa etária de 8 a 12 anos, nas escolas públicas da região metropolitana do Recife –, apontou o anime *Bob Esponja Calça Quadrada* como o mais visto por meninas e o segundo mais assisto por meninos, pois o primeiro foi *Dragon Ball*. Esse desenho citado por Fábio seria, na percepção dele, aceitável para ser assistido por meninos e meninas.

Na esteira da desconstrução dos estereótipos, César diz que gosta de outro desenho, como o da *Barbie*, boneca criada em 1959 pela empresária Ruth Handler, que reflete a cultura eurocêntrica, representando mulher branca e rica. Trata-se de *Power Ranger* rosa que apresenta a visão de um super-herói que foge ao padrão estabelecido pela heteronormatividade. Enfim, nessa interlocução observa-se que as representações de gênero têm função relevante no modo de se constituir dos garotos, bem como marca e reforça uma cultura androcêntrica e heterossexista.

2.4 QUAIS OUTRAS BRINCADEIRAS COM AS MENINAS?

Como foi discutido no tópico anterior sobre “quem pode brincar”, neste tópico buscamos evidenciar quais são as brincadeiras realizadas de forma mista. Já que os garotos participantes do grupo focal se mostraram bastante envolvidos nas lembranças das brincadeiras de briga/luta, foi questionado se existiam outras brincadeiras de que as meninas participavam. Imediatamente Cleber responde:

> ***Cleber**: Brincar de papai e mamãe...*
>
> ***Elisete**: Como é esse brincar de papai e mamãe?* (risos).
>
> ***Cleber**: Quando você é criança você brinca, você ainda brinca com algumas meninas. “Não, bora brincar de papai e mamãe”. A menina senta no seu colo* (risos).

Nesse momento Cleber direciona seu olhar em especial para Fábio e continua questionando-o: *"Você nunca fez isso não? Você nunca fez isso?"*.

Ao questionar, ele balança a cabeça negativamente e sua expressão facial demonstra espanto com a postura de Fábio, que estava sentado em frente a ele. Fábio sorria e balançava a cabeça negativamente, informando que não tinha brincado de papai e mamãe. Não acreditando na resposta do colega, Cleber insiste:

> ***Cleber****: Você não teve infância não? Na moral velho! Aí eu sou o papai e você é a mamãe. "Tá na hora de dormir, pronto". Dorme na mesma cama. "Tá na hora de fazer filho", pronto, faz, cabô, só isso.*
>
> ***Elisete****: E tem o ato? O ato de como se estivesse dormindo?* (risos).
>
> ***Cleber****: Não.*

O ato de brincar revela vivências e tramas da vida, é um momento de construção e reconstrução de saberes veiculados no contexto social. Sendo assim, ao representar os papéis de pai e mãe nas brincadeiras, os sujeitos sociais revelam as suas percepções acerca desde papéis. Ao descrever a prática da brincadeira de papai e mamãe, Cleber revela como a mulher deve ser, segundo o seu imaginário. A mulher obediente, que aceita as normas ditadas pelo parceiro. No caso específico da sua narrativa. O nosso interlocutor foca na satisfação sexual do homem e, mais além, ele coloca essa sexualidade dentro de um lugar privado, "o quarto dos casais heterossexuais", o que não acontece por acaso, visto que esse imaginário é fruto das aprendizagens construídas nas relações sociais.

Mantendo o foco da participação das meninas nas brincadeiras, quando questionado sobre isso, Humberto comenta: *"Brincadeiras, pelo menos em rua, era mais o que, pega-pega, era bandeirinha, sete pedrinhas..."*.

Observa-se que nessa narrativa ele acrescenta mais duas brincadeiras que não tinham sido citadas – bandeirinha e sete pedrinhas – e apresenta a seguinte explicação:

> *Bandeirinha é... separa um campo e coloca uma sandália ou qualquer coisa nas extremidades, fecha uma linha no meio. O objetivo do time adversário é invadir o seu campo, pegar o objeto e retornar ao campo dele. Quando fizer isso é ponto. O objetivo de ambos os lados é não deixar, se passou no seu campo e você pegou, ele tá congelado. Alguém tem que vim do outro campo, tocar, descongelar e eles entram em uma área segura, onde a bandeirinha está.* (HUMBERTO, 2016).

E prossegue na sua explanação:

> *Sete pedrinhas... a gente brincava de duas formas. A mais recente que eu aprendi... são sete pedras armadas, fica um grupo de um lado e um grupo do outro e tenta derrubar as pedras. Quem derrubar as pedras tem que fugir e a outra equipe tem que balear todos antes que a equipe aponte as pedras. Eu aprendi agora sete pedrinhas desarmadas que eu acho muito mais dinâmico, bem melhor. Que fecha um círculo, canta uma música, joga uma bola pra cima e fala o nome de alguém que está participando. Essa pessoa tem que pegar a bola, balear alguém, enquanto as outras pessoas vão montando as pedras. Acho que dessa forma todo mundo se divertia e não tinha essa separação. Tipo assim menina... aí tinha hora que a gente limitava um pouco, "ah, escolheu a menina", querendo ou não, que os meninos são mais ágeis, aí vamos correr logo enquanto as meninas montavam, ou então "vamos ter que agilizar aqui logo" e alguém que fosse um pouco mais lento baleava pra não ter que montar.* (HUMBERTO, 2016).

Na sua narrativa, Humberto evidencia as questões de gênero, a partir da estereotipia presente no imaginário cultural – meninos são ágeis e meninas são lentas. Esses estereótipos, dentre outros, são dispositivos utilizados e reiterados nas práticas sociais para a manutenção de padrões de gênero que, consequentemente, geram hierarquias e injustiças. Essa injustiça é observada na fala do nosso interlocutor, quando comenta sobre a limitação da participação das meninas nas brincadeiras supracitadas. É o exercício do poder que se instaura desde terna infância.

O debate sobre a constituição do ser homem e do ser mulher é uma questão central para compreender como a diferença constituída na sociedade hierarquiza os sujeitos sociais, pois, conforme definem Connell e Pearse (2015, p. 25), "gênero é uma dimensão central da vida pessoal, das relações sociais e da cultura. É uma arena em que enfrentamos questões difíceis no que diz respeito à justiça, à identidade e até a sobrevivência". Logo, esse debate deve ter como elemento fundante o poder que entrelaça as relações de gênero no âmbito cultural e social.

Ainda sobre o tema das brincadeiras, Marconi, ao ser questionado sobre a participação das meninas, comenta:

> ***Marconi****: As meninas não brincavam de bola, mas brincavam de pega-pega, sete pedrinhas, pique-esconde.*
>
> ***Elisete****: A bola... elas não brincavam, por quê?*
>
> ***Marconi****: Porque tipo, os pais delas, a maioria dos pais das meninas que a gente andava são desde pequeno, então eles confiavam na gente. Só que eles ensinavam pra elas que menina é menina... "isso aqui é de menino,*

> *isso aqui é de menina", elas orientavam né, porque moravam com elas e tal, aí elas não brincavam com bola...*
>
> ***Elisete**: E você achava isso bom ou ruim?*
>
> ***Marconi**: Eu não achava... às vezes eu queria até brincar assim, ia ser massa assim, armar um baba dos meninos contra as meninas, aí ficava assim na interrogação "por que não deve deixar?", eu também ficava nessa dúvida, porque eles não deixavam, mas eu não acho que ia ter nada se elas brincassem não, eu ia até gostar mesmo.*
>
> ***Elisete**: E seus amigos que jogavam bola será que eles achariam bom jogar com as meninas?*
>
> ***Marconi**: Ah, com certeza eles não iam aceitar, iam falar "ah, isso aqui é brincadeira de homem", que os caras que eu andava eram muito tirado a machão, muito assim pra frente, porque tinha 10 anos, mas a mentalidade poderia passar por assim de 13, 14, 15, mas tipo, era um pé na frente e eu era tipo o menos assim... o mais idiota assim, que não tinha maldade de nada, era eu. Mas os meninos eram muito espertos naquela época".*

Connell e Pearse (2015, p. 48) afirmam que "o gênero é a estrutura de relações sociais que se centra sobre a arena reprodutiva e o conjunto de práticas que trazem as distinções reprodutivas sobre os corpos para o seio dos processos sociais". Essa compreensão é observada na narrativa de Marconi, pois ele reafirma a divisão social das brincadeiras ditas para meninos e meninas, acrescentando ainda o papel da família como elemento fundante no processo de socialização, "ensinamento/orientação" e veiculação de gestos e práticas de feminilidades e masculinidades que são encarnados nos corpos sexuados dos sujeitos sociais.

2.4.1 Sobre o Jogo de Futebol e Boneca: a quem é permitido brincar?

Em sua narrativa, Marconi comenta também sobre o jogo de futebol e a sua dúvida de não saber o porquê da proibição de as meninas participarem do jogo, mas ao mesmo tempo ele reafirma que os colegas da época de infância não aceitariam a participação das meninas na brincadeira: *"[...] Ah, com certeza eles não iam aceitar, iam falar ah,* ***isso aqui é brincadeira de homem****".* (MARCONI, 2016). Essa fala nos remete ao pensamento de Silva Júnior (2016), expresso no artigo intitulado "Entre Jogos e Brincadeiras se produzem os Homens do Amanhã: reflexões sobre o processo de construção das masculinidades na educação infantil". Apoiado nas reflexões de Butler e Moita Lopes, o autor comenta que as práticas reguladoras

instituem e reiteram o discurso da heteronormatividade, bem como o brincar potencializa as aprendizagens do ser homem e do ser mulher.

Corroborando o pensamento do autor observamos que avôs, avós, pais, mães, tios, tias, irmãos, irmãs e demais sujeitos sociais exercem um poder crucial no controle das práticas de feminilidades e masculinidades, e que esse controle é exercido nos diversos espaços e instituições sociais, bem como nas brincadeiras e atividades esportivas.

Sobre o jogo de futebol, Ana, uma estudante do primeiro ano do Ensino Médio, 18 anos, negra e com práticas sexuais com mulheres, comenta que, na sua infância, sofria o processo de exclusão quando entrava no jogo de futebol:

> *Já teve muitas das vezes que eu ia brincar e acabava fazendo gol contra e os meninos ficavam revoltados pelo fato de eu ser menina, não saber jogar. Aí pediam aos outros meninos "ah, tire fulana, porque fulana não sabe brincar". Às vezes os meninos me excluíam: "ah, porque você tem que brincar de boneca, porque você é menina", aí tinha aquela certa coisa. Mas alguns meninos me deixavam brincar.* (ANA, 2016).

Ana, na sua fala, também se reporta à questão do poder dos meninos em autorizar a sua participação ou não no jogo, bem como evidencia novamente a divisão social e cultural das brincadeiras infantis. Vale pontuar, mais uma vez, que por meio das práticas de escolha e/ou seleção de brincadeiras, as crianças e jovens constroem identidades e formas de conviver com outros sujeitos sociais, bem como na constituição de estereótipos de gêneros.

Sobre a exclusão de Ana do jogo de futebol, é pertinente citar o trabalho realizado por Farias (2008), que buscou compreender os modos de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte. O autor observa que o futebol, como uma prática cultural, é um esporte prescrito para que os meninos se tornem "homens", é um processo de construção de masculinidade e não de feminilidades.

Na discussão face ao processo de inclusão e exclusão, Ana prossegue na sua narrativa sobre as brincadeiras na escola, o não-lugar em que era colocada quando criança, no que se refere às "brincadeiras de meninos e meninas" na escola.

> ***Ana****: Na escola... era aquela coisa como eu brincava na rua, preferia brincar com os meninos, as meninas ficavam no canto delas e tinha aquela coisa de na hora do lanche separar a turminha das meninas e separar a turminha dos meninos.* ***Às vezes quando as meninas aceitavam,*** *eu ficava na turma das meninas, às vezes quando não aceitava eu ficava na turma dos*

> *meninos. Aí tinha aquela coisa de na hora de sair pro recreio pra brincar, eu preferia estar correndo junto com os meninos, pegando picula.*
>
> ***Elisete**: E por que as meninas não aceitavam você?*
>
> ***Ana**: Porque desde pequena eu sempre tive um jeito machão e as meninas já eram mais patricinhas, que não queriam se juntar comigo pelo simples fato de eu ter mais aquele jeito de menino, que eu gostava de correr, gostava de brincar e elas não aceitavam.*
>
> ***Elisete**: Então assim, pra você o jeito de machão era isso? Correr, brincar com os meninos?*
>
> ***Ana**: Na verdade eu acho que chegava até que os pais que me conheciam chegavam pra os filhos e falavam "ah eu não quero você andando com fulana porque fulana tem jeito de ser lésbica e não sei o quê e blá blá blá". Eu acho que por isso.*

Ana nos apresenta mais uma vez a questão de "quem pode brincar do quê", bem como o processo de aprisionamento do corpo feminino, pois a cultura regula os corpos e impõe o que ele pode fazer ou não, desde tenra idade; e o brincar livre, o correr e o esbarrar com os meninos são atividades que culturalmente não cabem para uma menina. Assim os pais e professores/as reiteram os papéis de gênero a partir dos brinquedos e brincadeiras infantis.

Outro ponto relevante na fala da nossa interlocutora refere-se ao fato de ser considerada com "jeito de machão", jeito este que Ana encarna a partir da visão do outro social. Nesse sentido, Messeder (2009) explana:

> *As regras discursivas da heterossexualidade normativa produzem desempenhos de gênero, que as pessoas reiteram e citam; a própria sexualização dos corpos deriva de tais performatividades. Nesse processo de reiterada performatividade de gênero, algumas pessoas passam a ser constituídas como abjetas, fora do binário heterossexual.* (MESSEDER, 2009, p. 70).

Essa abjeção dos corpos leva à exclusão desses sujeitos dos grupos sociais de que fazem parte, rejeição vivida por Ana na escola. Naquele momento ela era um corpo abjeto, pois não cabia nos espaços das brincadeiras ditas masculinas, como o jogo de futebol, e nem era aceita para participar dos grupos das meninas, já que seu corpo escapava a norma da feminilidade.

Tal evidência permite-nos inferir que as masculinidades e as feminilidades são corporificadas, encarnadas e situadas em um contesto sócio-histórico. Quando a corporificação não se encontra coerente e normatizada pelo estabelecido no grupo

social, esses sujeitos sociais que fogem às normas são excluídos. Vejamos o que nos diz Ângelo sobre a sua participação nas partidas de futebol.

> ***Ângelo****: [...] Eu sempre fui o cara que ficava excluído, eu via a galera jogando bola e ficava sentado só olhando e eu não tinha nem vontade de jogar quando me chamavam. Eu joguei uma vez e eu era "perna de pau" e aí todo mundo ficou me caçoando, aí eu "ah, não vou jogar essa porra não"* (risos).
>
> ***Elisete****: Você não sabia jogar bola ou não sabe?*
>
> ***Ângelo****: Pelo fato de terem me rechaçado a primeira vez eu tomei pavor do futebol, tá entendendo? Eu odeio futebol e eu... eu passei pro basquete. Esse é o esporte que eu amo demais.*

Essa narrativa reverbera o vivido e experienciado nos grupos sociais em seu processo de constituição das masculinidades e feminilidades. Do mesmo modo como Ana foi excluída do jogo de futebol, por ser menina e culturalmente "não possuir perfil para praticar o referido esporte", observamos também a exclusão de Ângelo, que naquele momento, para o grupo de meninos, não representava uma masculinidade dominante, por não corporificar os atributos essenciais à prática futebolística. Nesse sentido, Paechter (2009) nos diz que a masculinidade subordinada pode ser construída a partir da passividade física, e essa foi a masculinidade apresentada por Ângelo para o grupo do qual fazia parte naquele momento.

A literatura sobre masculinidade nos diz que as masculinidades ocidentais são constituídas de acordo o tempo histórico e os espaços geográficos, e que as características exigidas para as masculinidades hegemônicas de um grupo, quando não são reiteradas por um dos seus membros, serve para hierarquizar e discriminar aquele/a que não aderiu à norma estabelecida.

2.5 REENLAÇANDO AS REFLEXÕES TECIDAS

Durante as reflexões realizadas neste capítulo, observamos que foi por meio das brincadeiras de luta ou briga que os jovens participantes da pesquisa exerceram e reafirmaram suas masculinidades. É uma forma de representação da masculinidade hegemônica predominante nos grupos sociais em que estavam inseridos na época da infância.

Desse modo, percebemos que a prática dos jogos de futebol, luta e as brincadeiras de briga são exemplos de performatividade pública das masculinidades e feminilidades que estão associadas a uma “série de atuações executadas por sujeitos sociais, sob a direção das normas de gênero.

Com efeito, essa norma de gênero busca produzir homens e mulheres (MESSEDER, 2008 p. 61). Enfim, nas suas narrativas os/as interlocutores/as nos apresentaram que as brincadeiras de infância são engendradas e nelas são construídas e reconstruídas identidades que reverberam a forma de ser e viver dos/das jovens.

CAPÍTULO III

"SÓ QUE O PAI ENSINA AQUILO QUE ELE SABE E A MÃE ENSINA AQUILO QUE ELA SABE": RELAÇÕES FAMILIARES, PAPÉIS DE GÊNEROS E SUAS (RE)INTERPRETAÇÕES POR PARTE DOS JOVENS

Este capítulo nos convida a discutir sobre as configurações das diversas organizações familiares, bem como os papéis de gênero designados para o pai e a mãe. Vimos que é necessário refletirmos sobre a família nuclear, família monoparental, família recomposta e família homoparental, uma vez que tais modelagens citadas compõem a realidade vivenciada pelos jovens. Antes, porém de adentrarmos as narrativas destes jovens buscaremos refletir sobre o conceito de família, tendo como início a família que predomina nos lares desses jovens. Não por acaso as estatísticas nos revelam a ampliação do número de mulheres como chefes de família. Com efeito, estamos diante da modelagem familiar denominada monoparental.

No Brasil conforme pesquisa denominada Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça[36], verifica-se que em 20 anos – período de 1995 a 2015 – ocorreu um aumento de 23% para 40% do número de lares brasileiros chefiados por mulheres. Segundo Natália Furtado, responsável pelo estudo, as famílias chefiadas por mulheres não são exclusivamente monoparentais, visto que em 34% desses lares existia a presença de um cônjuge. A pesquisa sinaliza também que esse fenômeno é maior nos domicílios urbanos, pois em 1995 eram 25% os lares tendo

---

[36] O "Retrato das desigualdades de gênero e raça" tem por objetivo disponibilizar informações sobre a situação de mulheres, homens, negros e brancos em nosso país. Para tanto, apresenta indicadores oriundos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do IBGE, sobre diferentes campos da vida social, de forma a disponibilizar para pesquisadores/as, estudantes, ativistas dos movimentos sociais e gestores/as públicos um panorama atual das desigualdades de gênero e de raça no Brasil, bem como de suas interseccionalidades. O estudo apresenta dados para o período de 1995 a 2015 tendo como blocos temáticos: população; chefia de família; educação; saúde; previdência e assistência social; mercado de trabalho; trabalho doméstico remunerado; habitação e saneamento; acesso a bens duráveis e exclusão digital; pobreza, distribuição e desigualdade de renda; uso do tempo; e vitimização".
Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_chefia_familia.html>. Acessado em: 08 mar 2018.

uma mulher como referência e em 2015 esse percentual passa para 43%, um aumento significativo.

É importante pontuar que a equipe do IPEA afirma em nota que "é elevado o patamar de famílias em que as mulheres não têm cônjuges", o que aumenta "o risco de vulnerabilidade social, já que a renda média das mulheres, especialmente a das mulheres negras, continua bastante inferior não só a dos homens, como a das mulheres brancas".

Quanto à questão da vulnerabilidade social das mulheres é pertinente citar Castro (1999), quando advoga que o reconhecimento dessa vulnerabilidade significa também reconhecer que os sistemas de subordinações se interseccionam como os classe, de raça e de gênero o que “me leva a insistir que políticas de ações afirmativas se fazem necessárias mais no sentido de minimizar discriminações por conta de identidades político-culturais, como o ser mulher, ser negra, ser jovem ou ser mais velha” (p. 90). Castro nos convida a pensarmos que as vulnerabilidades femininas se situam para além do campo da empregabilidade, pois elas estão interligadas com as concepções do imaginário social acerca dos papéis de gênero que homens e mulheres devem desempenhar.

A pesquisa aponta também para a gradual mudança na reconfiguração dos tipos de arranjos familiares, evidenciando que em 1995 a presença da família nuclear correspondia a 58% das famílias, em 2015 esse percentual caiu para 42%, tendo aumentado de maneira significativa o número de domicílios com somente uma pessoa e também o percentual de casais sem filhos. No entanto, é importante comentar que o estudo não trata dos índices referentes às famílias homoparentais.

Na Bahia, segundo pesquisa do IBGE, realizada através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), a média de mulheres chefes de família superou a média nacional, no período de 2012/2016, o percentual de mulheres que são responsáveis pelos domicílios em que vivem passou de 24,4% para 28,2%.

Em 2016, cerca de 2,2 milhões de mulheres foram identificadas nesta função, número superior em quase 300 mil em relação ao ano de 2012, quando elas eram cerca de 1,9 milhão. Em contrapartida, o percentual de mulheres baianas que, no domicílio, são apontadas como cônjuge ou companheira do (a) responsável passou de 29,3% em 2012 (cerca de 2,3 milhões de mulheres) para 28,1% (aproximadamente 2,2 milhões) em 2016.

Na Região Metropolitana de Salvador (RMS)[37] o estudo apresenta uma estatística recorde em mulheres chefes de família – 43,8% dos domicílios têm uma pessoa do sexo feminino como figura de referência. Trata-se de uma mudança não apenas social, mas também na constituição familiar, já que são oriundas de abandonos dos cônjuges, viuvez ou por opção da mulher em viver com os/as filhos (as) sem um companheiro (a). A pesquisa do PNAD sinaliza ainda que universo das chefes de família que compreende de mulheres com filhos e sem companheiros representa cerca de 70,7%.

Os dados supracitados possibilitam também inferir que nos setores populares observamos a maior predominância da família monoparental e recomposta, entretanto, no diálogo com os jovens observamos que a família nuclear existe tanto no campo prático quanto no imaginário deles. Portanto, será de bom tom nos debruçarmos sobre este conceito que já foi revistado em texto publicado por Cristina Bruschini (1989), além de autores mais recentes.

A família é uma instituição que fomenta investigações e discussões constantes, por um tema sempre atual, visto que essa instituição se encontra em uma metamorfose contínua, devido às variáveis sociais, culturais e históricas que possibilita a esse instituto as mudanças que emergem com o passar do tempo.

Sendo assim, compreendemos que concepção de família é produto da trajetória de sua existência na sociedade, considerando o espaço temporal. Logo, a família é uma instituição socialmente construída de acordo com as normas culturais estabelecidas. No entanto, Castro *et. al* (2012) chama atenção para aspectos dos sistemas familiares que parecem estáveis como: a família como unidade social básica de convivência independente da sua configuração, relacionamento afetivo (nem sempre qualitativo como sinaliza autora), reprodução e cuidado dos filhos.

Os estudiosos de família advogam que a origem da família se encontra ligada aos primórdios da história da humanidade. Engels (1984), apoiado nos estudos de Morgan, analisou as organizações familiares, evidenciando que essa instituição se modifica conforme as mudanças ocorridas no âmbito social; e salienta que existiu uma época primitiva na qual imperava no âmbito das sociedades tribais um "comércio sexual promíscuo, de modo que cada mulher pertencia igualmente a

---

[37]Maiores informações consultar o site http://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/noticias/1282034-salvador-e-recordista-em-mulheres-chefe-de-familia. Acessado em: 08 mar 2018.

todos os homens e cada homem a todas as mulheres” (p. 31). Mas que essa constituição se modificou passando da organização familiar consanguínea à família monogâmica, a qual era formada por casais individuais que coabitavam obrigatoriamente. Essa instituição familiar tem como base a preponderância do homem; tem como finalidade a procriação de forma que a paternidade seja confiável, visto que, os filhos, herdeiros diretos, entrarão, um dia, na posse de seu pai, o que dará origem à família patriarcal.

A família patriarcal que se desenvolveu ao longo do processo histórico tinha o homem como o patriarca, responsável por administrar os negócios da família, exercendo autoridade plena sobre a mulher, filhos e netos e demais dependentes que estivesse sob a sua influência.

No entanto, é pertinente comentar que o patriarcado não é natural, é construto histórico-cultural, no qual as relações de poder fundamentam-se na autoridade pessoal do patriarca e na dominação e exploração das mulheres, o que gera a opressão não apenas feminina.

Sobre essa forma de estrutura familiar, Sousa (2002) comenta que a mulher tem confiscada e monopolizada a sua sexualidade, sendo mantida para exercer as funções doméstica e de procriação. Acrescenta ainda que essa configuração familiar se encontra também vinculada às estruturas das relações econômicas e políticas, assim demarcando a mudança da organização tribal para a doméstica.

No Brasil, a família patriarcal foi inaugurada no período colonial. Essa família é descrita no livro de Gilberto Freyre (1933), “Casa Grande & Senzala”, que esboça a família chefiada por um homem – o patriarca – que é o instituído de poder sobre os filhos e filhas, esposas e demais agregados, bem como das pessoas escravizadas, era uma família com números de membros bem extenso. Para alguns estudiosos essa família serviu de modelo para as relações sociais e culturais dessa época.

Esse modelo ideológico, validado e aceito pela historiografia, é confrontado pelos estudos de Samara (1986) sobre os modelos familiares do Brasil colônia, ressaltando que tais estudos revelam a existência de outras organizações familiares coexistindo na época. A pesquisadora chama atenção para a necessidade de compreender que a família patriarcal desse momento histórico não era sinônima da família brasileira ou de família extensa, visto que a história aponta para outros arranjos familiares, a exemplo de famílias nucleares, celibato, concubinato,

casamentos consanguíneos, filhos ilegítimos, compadrio, atém da predominância de famílias nucleares com um número pequeno de filhos.

No entanto, é importante tomar esse marco da família patriarcal brasileira para compreender o processo de transformação que essa instituição sofreu ao longo da história, bem como as configurações de práticas masculinas e femininas dentro dessa instituição. Destarte, a família patriarcal foi responsável por perpetuar e reiterar no contexto social o mito da mulher submissa, dócil e destinada a desempenhar atividades no âmbito privado; e o homem o papel de provedor e dominador, figura que representa o poder e a autoridade máxima da família, responsável pelo controle de todos e dos negócios financeiros familiares.

Essa divisão social do trabalho nesse modelo de organização familiar é considerada como natural, e reitera no imaginário social que o trabalho doméstico e o cuidado com os filhos são funções intrínsecas à condição feminina, e não resultantes das relações de trabalhos presentes no âmbito social.

Vale pontuar que, apesar da visão veiculada de submissão e do lugar privado das mulheres, além da repressão do controle da sexualidade feminina, existiam mulheres na época que exerciam papéis de liderança social, bem como atuavam no espaço público, principalmente as mulheres das camadas populares que necessitam exercer atividades para o seu sustento. Porém, essa atividade desenvolvida no espaço pública não as tirava da posição subalterna ao patriarca.

Samara (2002) afirma que a família brasileira seria o resultado da transplantação e adaptação da família portuguesa ao nosso ambiente colonial, com suas normas, costumes e tradições familiares por sua vez influenciados pela sociedade europeia, tendo gerado um modelo com características patriarcais e tendências conservadoras em sua essência. Sem dúvida, a família patriarcal teve a sua relevância no Brasil colônia, fincando raízes que ainda se encontram no nosso cotidiano.

Os estudiosos sobre as organizações familiares sinalizam que a família patriarcal apresentava como uma das marcas fundante o fato de ser extensa. Ela aditava os indivíduos que possuíam laços de amizades, parentescos ou pessoas que tinham lealdade com a família, bem como os escravos, ou seja, quanto maior o número de pessoas sobre a tutela do patriarca, maior seria o prestígio.

No século XX o processo de modernização, industrialização e urbanização do país fomenta mudanças na economia, bem como nos padrões sociais, atingindo

diretamente as organizações familiares nos padrões relacionais e do agrupamento de pessoas na constituição familiar. Desse modo “o número de moradores num mesmo lar foi reduzido e a convivência entre pais e filhos se alargaram, com isso, o grupo familiar torna-se um espaço de privacidade e intimidade, chegando à conhecida família nuclear”.

Destarte, os casamentos eram constituídos não pelas vias afetivas, mas sim por interesses financeiros e conservação dos bens, por isso o casamento tinha como uma das principais funções a procriação/geração de herdeiros para perpetuação dos bens e privilégios. Essa visão fomentava no âmbito social e familiar uma vigilância severa sobre a sexualidade feminina, que era controlada, já que a virgindade era valorizada e o adultério, por parte da mulher, era severamente punido. Quanto à sexualidade masculina, esta era livremente exercida, aos homens eram concedidos os direitos de satisfação sexual fora do casamento.

A organização família nuclear difere da família patriarcal, devido à sua composição. Ela é circunspeta pelo núcleo principal representado pelo chefe da família (homem/pai), mulher (esposa/mãe) e seus/suas filhos e filhas legítimos e também pelo fato de constituírem em outros domicílios e não nas residências das famílias originárias.

As configurações das práticas de gêneros nesta composição familiar atendem aos padrões designados no âmbito cultural, e assim a família desempenha uma função relevante para reiterar os padrões de gênero desde a infância. Os meninos são educados a serem autônomos, agressivos, provedores; às meninas cabe desempenhar funções do âmbito doméstico. Vale salientar que esse modelo educativo é referendado pela igreja, escola e medicina. Desse modo, as relações familiares são hierárquicas e de austeras atribuições de papéis de gênero, visto que os privilégios dados aos homens são mantidos e valorizados, bem como a submissão da mulher.

Nessa configuração familiar não existe um total poder de mando do homem, devido a uma constante ausência no lar, o que era comum na época. Com isso, a responsabilidade de administrar o domicílio ficava para a mulher, cabendo a ela exercer o papel de esposa, educar os filhos e as filhas e ainda zelar pelo bem-estar físico e emocional dos dependentes e dos adultos (marido). E ao homem cabe ser líder instrumental do grupo familiar.

Esse modelo de familiar reverbera na constituição das famílias contemporâneas, mas as novas formas de padrões culturais e mudanças socioeconômicas fomentam redefinições na organização da família nuclear, bem como nas configurações dos papéis desempenhados pelos seus membros.

A instituição familiar, segundo a literatura, sempre existiu. Os estudiosos da Escola de Frankfurt a consideram como uma agência socializadora e formadora de personalidade, mas criticam o seu papel conservador e adestrador, comentando que "a família é a matriz dos mecanismos da internalização da submissão, mas que pode ser também um local de oposição à tirania" (BRUSCHINI 1989, p. 3). Sendo assim, podemos dizer que essa instituição continuará a existir, o que se reestrutura são os arranjos familiares mediante as mudanças sociais, econômicas e culturais.

Enfim, observamos que o processo de redefinição econômica atravessou o país passando pela urbanização e industrialização possibilitou algumas mudanças na organização familiar. Durante as primeiras décadas do século XX ocorre um incremento das indústrias, o que vai ocasionar uma ampliação na oferta de trabalho e inserção da mão-de-obra feminina, acarretando assim, uma saída gradual da mulher do espaço privado para o público. Com relação às configurações de práticas de gênero, Usiel (2002) comenta que é na metade do século XX que surge novos papéis dos membros da família, em cujo período a centralidade afetiva volta-se para as crianças e os papéis de gêneros são complementares.

Na década de 50 do século XX o Brasil enfrenta mudanças no campo econômico, social e cultural. Amplia consumo de bens e serviços, bem como as oportunidades de empregabilidade, incluindo a mão de obra feminina, mesmo o trabalho feminino sendo considerado de menor valor, quando comparado ao trabalho desempenhado pelos homens, isto, devido à cultura de inferiorização da mulher e/ou da concepção do imaginário social que para a mulher só caberia a função de esposa e mãe. Essas mudanças impactam também nos valores e a redefinição dos papéis de gêneros no âmbito familiar.

Já nos anos 1970 são intensificadas as mudanças culturais e sociais, mas as relações de poder e dominação do homem sobre a mulher continuam operantes. Esse momento histórico é marcado pelo aparecimento de movimentos pelos direitos sociais de várias categorias, fazendo surgir nesse bojo o movimento feminista, pautando debates sobre a condição da mulher, os direitos reprodutivos, a hierarquia entre os gêneros. Essas mudanças fomentam uma revisão na divisão social do

trabalho, bem como na prática dos casamentos arranjados, as organizações familiares são alteradas, a rigidez do casamento ganha uma maior flexibilidade deixando de ser indissolúvel.

Com o advento da Lei do Divórcio em 1977, o casamento deixa de ser sacralizado modificando as relações parentais, abrindo espaço para novas formas de organização familiar, bem como a redefinição das relações entre homens e mulheres. Desse modo, o conceito de família nuclear se modifica e a igualdade passou a ser um pressuposto em muitas relações matrimoniais. Sobre esse assunto, Usiel (2002) comenta que o ouvir, a disponibilidade, tolerância são valores essenciais para as novas relações familiares.

No contexto atual do século XXI, vivenciamos a existe a com inúmeras organizações familiares: famílias recompostas, famílias homoparentais, famílias monoparental (masculinas e femininas), famílias heterossexuais com filhos e sem filhos, famílias compostas por mães e filhos (as) de pais diferentes, famílias compostas por avós e netos, famílias compostas por tias e sobrinhos, enfim uma infinidade de configurações.

Diante do exposto, observa-se que a família é uma instituição que não é estática, visto que sofre transformações no percurso histórico, possibilitando a constituição de novas formas de organização familiar, e, por conseguinte, na sua conceituação também. Isso porque, ela encontra-se interconectada com os padrões culturais das diversas sociedades, assim, as diferentes formas de organização dessa instituição são determinadas por um “conjunto significativo de variáveis ambientais, sociais, econômicos culturais, políticos, religiosos e históricos” (PRATTA & SANTOS, 2007, p. 248), determinantes estes que influenciam nos novos arranjos familiares, bem como os papéis parentais.

Com base nas narrativas dos jovens sob família foi evidenciando o arranjo familiar monoparental feminino, como já revelado nos dados estatísticos do IBGE supracitado, cujo tipo de organização tem crescido sensivelmente em decorrência dos fatores sociais, econômicos e políticos. Vale salientar também que a família parental pode acontecer que queira por opção, quer seja por abandono de um dos/as companheiros/as, e pode também ter um caráter transitório, pois pode ser recomposta a qualquer momento.

Sobre essa discussão, Sousa (2002), no seu estudo comparativo das famílias monoparentais masculinas e femininas, advoga que a essa constituição

familiar vem ao encontro da hegemonia do modelo nuclear. Comenta ainda que devido ao amento dessa organização familiar muitos especialistas das mais diversas áreas do conhecimento têm ampliado suas reflexões, situando como um fenômeno social dos tempos modernos.

Apoiada nos estudos de Eduardo Leite (1997) sobre as famílias monoparentais, Sousa (2002) comenta que, apesar dessa organização familiar ter crescido nos últimos anos, os cuidados com a prole ainda ficam sob a responsabilidade das mulheres, desse modo as famílias monoparentais femininas são maioria no Brasil. Entre alguns fatores que influem no crescimento desse arranjo familiar, Álvares (2003, p. 70) comenta:

> [...] condicionantes do crescimento das famílias monoparentais femininas, entre eles citam-se o aumento da expectativa de vida da mulher brasileira, o que pode ocasionar um maior número de viuvez feminina; o crescimento do número de divórcios e separações, sendo que em grande parte dessas situações a guarda dos filhos permanece com a mãe; e as mudanças de valores tradicionais em relação ao casamento e aos valores sexuais.

Sobre essa questão, Uziel (1989), apoiada nas discussões de Brito (1999), comenta que a mulher sempre é considerada como maior responsável pela prole, inicialmente porque as instituições sociais (igreja, escola, hospitais etc.) valorizam a mulher como única cuidadora dos filhos(as); consequentemente esta visão tem origem no imaginário social que o cuidar é inato a mulher; além das próprias causas legais que dão prevalência à mulher para cuidar dos filhos, prevalência essa que subjuga e coloca a mulher em segundo plano na escala social em relação aos homens.

Ainda sobre o debate da modelagem familiar, na narrativa dos participantes apareceu a família de mulheres lésbicas, na qual entendemos como família homoparental. Alguns debates estão sendo empreendidos por vários (as) estudiosos (as), dentre os quais podemos citar o artigo de Pontes, Féres-Carneiro e Magalhães sobre homoparentalidade feminina e Ana Paula Uziel que, em sua tese, faz uma discussão sobre parentalidade e homossexualidade.

Pontes, Féres-Carneiro e Magalhães (2017) comentam que as famílias homoparentais se inserem no contexto social contemporâneo como uma das formas de organização familiar que provocam muitas polêmicas e debates. Salientam ainda

que o termo criado na França pela Associação de Pais e Futuros Pais/Mães Gays e Lésbicas é controverso.

> Se por um lado confere visibilidade a esse arranjo familiar, por outro, remete à homossexualidade dos pais/mães[...] reforça o binarismo homo/heterossexualidade. Contudo, para que uma categoria exista é necessário que seja nomeada, e a nomeação acabou por auxiliar na construção de uma categoria social em todo o mundo. (*op. cit*. 2017, p. 276).

Os autores continuam a discussão evidenciando que a visão heterocentrada da sociedade é perturbada com o casamento entre pessoas do mesmo sexo e, por consequência, com a constituição das famílias homoparentais.

Uziel (1989) também sinaliza que as famílias homoparentais são constantemente interpeladas pelos cientistas sociais dos diversos campos, acerca do reconhecimento da filiação, desenvolvimento social e psicológico das crianças que são educadas em uma família não-nuclear. No entanto, todas as pesquisas sinalizam para a inexistência de diferenças significativas no que tange à escolha de objeto sexual por parte dos filhos.

Nesse sentido, ainda tecem reflexões com base nos estudos de Fulcher, Sutfin & Patterson (2008); Golombock et al. (2003) e McCallum & Golombock, (2004) sobre os filhos de casais homossexuais, tendo como foco as relações sociais com seus pares e com os adultos e o risco de abuso sexual, tais pesquisas revelam a inexistência de diferença entre crianças criadas por casais heterossexuais de casais homossexuais.

É importante que essas pesquisas sejam divulgadas de forma a minimizar os preconceitos existentes na sociedade, bem como situar os sujeitos sociais de que não existe um padrão único a ser seguido na constituição familiar e nas relações parentais. Ademais, devem informar que nas famílias homoparentais não existe nenhuma tendência das crianças a se reconhecerem na parceria da mãe a figura do pai, mas sim de outra mãe ou tia, conforme revelam as pesquisas.

Depois dessa breve apresentação sobre as modelagens de família, quer seja na base de dados estatísticos, quer seja no debate teórico, quer seja depreendido nas narrativas dos jovens da pesquisa, sendo nomeadas pela pesquisadora como família nuclear, família recomposta, família monoparental e homoparental, passaremos a lidar com as falas desses jovens sobre os papéis de pai e de mãe

presente em tais modelagens. Adotaremos a sequência que nos leva da família monoparental/recomposta, família nuclear e família homoparental.

3.1 “EU NÃO GOSTARIA NEM DE CONHECER ELE (REFERINDO-SE AO PAI) PORQUE ELE É UM ESCROTO” [38]

No início desta seção o seu título nos leva à ideia de abandono do pai, cuja frase foi colocada pelo nosso interlocutor Cleber quando no grupo focal informa que não tem pai, conforme diálogo descrito abaixo:

> ***Cleber**: Eu não tenho pai.*
>
> ***Elisete:** Sim, você não tem pai ou você não conviveu nenhum momento com seu pai?*
>
> ***Cleber**: Eu não gostaria nem de conhecer, ele porque ele é um escroto, filho da puta, e eu quero que ele se lasque. ... em momento algum, não gosto, não quero conhecer, quero distância...*

Cleber expressa para todos do grupo o seu sentimento em relação ao seu pai. É um momento em que o sorriso por alguns instantes some da sua face, e todos se voltam para ele, que nega a existência de um “pai” na sua vida. Isso porque no imaginário social, pai é a figura “ideal” culturalmente predefinida para um homem na família de desempenhar o papel de prover, cuidar, de autoridade na família. Essa narrativa nos demonstra, bem como as estatísticas supracitadas, que o abandono do homem da família é um dos fatores que fomentam a constituição da organização familiar monoparental feminina. No entanto, apesar de a função de prover e educar os filhos tenha sofrido modificações significativas no decorrer do processo histórico, essa responsabilidade ainda recai para as mulheres no processo de recomposição familiar.

Ainda tomando por base o diálogo supracitado dos jovens, observamos que a relevância do homem é tão forte no imaginário desses garotos que foi materializado na fala de Fábio ao interpelar Cleber: *“Você cresceu com algum amigo mais velho, algum*...” (FÁBIO, 2016). Esse comentário de Fábio possibilita inferir que ele o fez na

---

[38] Expressão comentada pelo jovem Cleber no grupo focal. Escroto significa: 1) Bolsa que envolve e protege os testículos; saco. 2) Chulo, ordinário, reles, vil. 3) Malfeito, ordinário, grosseiro, vagabundo. Fonte: Dicionário Aurélio Buarque.

esperança de que na família do colega tivesse um representante masculino que fosse o exemplo ou ideal de homem a ser seguido, pois a estrutura social de gênero na sociedade patriarcal coloca o homem como o ser supremo, que deve ser imitado pelos seus filhos, e a forma como Cleber foi criado/educado subverteu a norma da família nuclear patriarcal.

Ainda sobre a formação das organizações familiares, vimos também que a constituição da família monoparental experienciada pelos garotos também se constituiu pela morte de um dos cônjuges. É o caso de Ronald:

> *[...] Eu... como meu pai morreu com cinco ou seis anos, eu tinha cinco ou seis anos, eu não tinha... minha mãe não me levava pro jogo que ela não gostava, minha mãe não me ensinou a dirigir, porque ela não sabia, então nessas partes pode ser que meu pai fez falta, entendeu? [...]* (RONALD, 2016).

A ausência do pai ocasionado por uma fatalidade é também uma forma que dá origem à constituição das famílias monoparentais. Sobre esse tipo de fatalidade, observamos que nos últimos anos no Brasil tem crescido o número de homens negros e de baixa escolaridade vítimas de mortes violentas no país[39], aumentando assim o índice dos arranjos familiares monoparentais e, por consequência, ampliando o índice de pobreza, visto que os salários pagos às mulheres são inferiores. Por isso o IPEA, na sua pesquisa sobre mulheres chefes de famílias, chama atenção para a vulnerabilidade dessas famílias, mas ao mesmo tempo Castro *et.al (2012)* falam da relevância de se pensar a situação dessas mulheres de forma articulada e interseccionada com outros fatores e marcadores sociais.

Com relação à ampliação das mulheres na chefia domiciliar podemos citar o trabalho Pacheco (2005), *Mulheres pobres e chefes de família,* apontando que as famílias chefiadas por mulheres já existiam desde o século XX, o que ocorria devido ao abandono dos lares pelos homens, que saíam de casa em busca de melhores empregos por conta da grande urbanização ocorrida nesse século. Revela também que, mesmo dentro de um contexto similar de pobreza, as famílias chefiadas por mulheres são mais pobres do que aquelas chefiadas por homens, mostrando as desigualdades salariais de gênero. Salienta ainda que o fato de essas mulheres chefiarem as suas famílias possibilitou-lhes ampliarem suas capacidades e uma

---

[39] Sobre a violência vivenciada pelos nossos interlocutores discutiremos no capítulo IV.

maior valorização pessoal.

Podemos inferir que esse tipo de organização familiar sempre existiu no contexto histórico, com a morte dos maridos e/ou abandono dos mesmos dos lares, no entanto foi invisibilizada. No contexto atual esse tipo de organização tornou-se mais visível e ascendente, devido a outros vários fatores, a saber: divórcios, mães que optam em não ter um companheiro/a e gestação por meio de inseminação artificial. Contudo, não podemos descartar o caráter transitório dessa organização, pois a qualquer momento, por desejo, a genitora pode estabelecer novos laços afetivos estáveis.

Observamos também na narrativa de Ronald que ele revela ter sentido falta do pai apenas na realização de algumas atividades que o imaginário social classifica como masculinas, tais como: jogar, bola, dirigir carro, entre outras. Quando interpelado sobre a presença de outras figuras masculinas na sua vida, ele comenta: *Eu tinha meus tios assim, mas minha mãe que fez o papel de mãe e pai* (RONALD, 2016). Mesmo tendo os tios como presença masculina na sua vida, ele exalta a relevância da mãe para sua formação, assinalando que sua mãe também executa o duplo papel, o de pai e mãe. Dando continuidade ao diálogo, os garotos falam com base no seu imaginário acerca das famílias monoparentais e dos papéis de gêneros. Vejamos:

> *O caso é tipo que mãe, quando é mãe solteira, ou pai solteiro, tem mães que tipo, se for mãe, tem mães que se desdobra e se redobra de novo, pra poder ensinar o filho, que sabe que o filho vai querer aprender, uma hora ou outra.* (FÁBIO, 2016).

No depoimento acima observamos que a mulher poderá assumir o papel da educação do filho homem numa família monoparental, uma vez que a situação de mãe solteira já é uma realidade vivencial para esse jovem. Ele acrescenta que será inclusive um esforço maior para a mulher, mas nada que não se aprenda. Dessa forma, os papéis de gênero do homem e da mulher no âmbito familiar são apreciados numa perspectiva da desnaturalização desses papéis em sua fixidez. A existência precede a suposta essência dos papéis de gênero. Vejamos os próximos depoimentos:

> *De minha mãe. Minha mãe foi separada... Eu fui separado de minha mãe e de meu pai com nove anos de idade. A fase da adolescência toda foi minha mãe comigo, ela me ensinou tudo: sexualidade, a dirigir um carro, ela me levava para o estádio de futebol, ela fazia tudo. Tudo, tudo, tudo.* (JÚNIOR, 2016).

> *Mas tem a questão também de como ele deu o exemplo do futebol, que como o pai que sabe futebol ele que vai ensinar como a mãe sabe outra coisa ela vai ensinar. Isso reflete de uma sociedade machista porque se toda história não fosse como... O homem é superior, então só o homem pode... Vamos dizer só o homem podia dirigir naquela época, então, quem é que vai saber dirigir? O homem. Então quem é que vai ensinar? O homem. Então o homem vai ensinar pra quem? Pro filho dele e não filha. Sendo que ele vai ensinar pro filho dele e isso vai continuar repassando, as filhas não vão aprender e isso vai continuar assim nesse ciclo. Ou seja, vai acabar que, como a sociedade é machista o homem sabe da maioria das coisas, entre aspas, e as mulheres não. E com isso é... Como foi que ele falou que quem sabe uma coisa então vai ensinar isso e como tudo isso já aconteceu, o homem, como vocês estão dizendo, só ensina coisa para homem, e mulher só para mulher, e aí fica nisso.* (FÁBIO, 2016).

Curiosamente, Fábio nos alerta que embora a mãe ou pai possam assumir efetivamente os papéis de homem ou de mulher no âmbito familiar, os ensinamentos repassados para os/as filhos/as continuam reiterando as normas vigentes da ideologia de gênero, ou seja, a naturalização de que existem coisas que devem ser realizadas estritamente por homens e outras exclusivamente por mulheres, e daí a reiteração da base machista da sociedade, na qual o conhecimento é domínio dos homens.

Com isso podemos identificar que os novos arranjos familiares se encontram presentes nos mais variados espaços sociais, no entanto, com base nas narrativas dos garotos percebe-se que ainda há uma predominância no imaginário social do conceito de família nuclear, onde cada membro desempenha funções distintas e bem definidas.

Nas falas dos garotos observamos que os mesmos vão além da visão dos papéis de gênero culturalmente predefinidos para homens e mulheres. Eles tentam nas suas colocações reinterpretar/reconstruir esses papéis, visto que os sujeitos sociais se constroem e reconstroem como masculinas e femininas, conforme a mutação do contexto social em estão inseridos. Nesse sentido, Connell (2015, p. 49) nos diz que o poder das estruturas na formação da ação individual faz com que o gênero quase sempre pareça não se transformar. Contudo, os arranjos de gêneros estão sempre mudando, conforme as práticas humanas criam novas situações e as estruturas se desenvolvem tendendo a crises. E essa crise, no contexto atual, fomenta a necessidade de novos arranjos familiares e papéis de gênero.

Sobre a família, Bruschini (2000) comenta que esta é um grupo social composto por sujeitos sociais diversos, considerando sexo e faixa etária. É um

espaço relacional complexo, dinâmico e de transformação emocionais, acrescentando ainda que as esferas de “sexualidade, reprodução e socialização, são esferas potencialmente geradas tanto de relação prazerosa quanto conflitantes” (p. 13). Se, por um lado, nos deparamos com a narrativa dos rapazes, que nos apresenta a desnaturalização dos papéis de gênero no âmbito familiar, através das suas próprias vivências, podemos perceber a ruptura da ideologia de gênero, e, ao mesmo tempo, um apego por ela e a denúncia ao machismo. Por outro lado, vimos que no debate teórico sobre família precisamos desconstruir a ideia de naturalidade e perceber essa instituição como mutável.

Desse modo, a família na contemporaneidade tem sido marcada por uma flexibilidade nas relações e configurações, mas mesmo com as mudanças ocorridas ainda existe uma supremacia da família nuclear, constituída de pai, mãe e filhos/as, por ser esse o modelo familiar legitimado pelas instituições sociais. Vale dizer que, antes mesmo de ser uma organização de pessoas, com laços consanguíneos ou não, a família é uma instituição do Estado a qual deve obediência às normas de valores da cultura na qual está inserida.

No entanto, na contemporaneidade o poder não mais se foca exclusivamente na figura paterna, visto que já se tornou visível uma mudança de gênero na manutenção familiar, considerando-se os diversos arranjos familiares instituídos, a exemplo da família monoparental feminina, o que foi revelado nas narrativas dos jovens. Sobre esse tipo organização familiar, vale salientar que tem se ampliado cada vez mais o número de mulheres provedoras dos lares, conforme pesquisa do IPEA.

No próximo tópico falaremos dos papéis de gênero presentes na família nuclear a partir do imaginário dos nossos interlocutores.

3.2 “PAI É UM PORTO SEGURO. UMA PESSOA QUE ESTÁ DO SEU LADO PRA TUDO QUE VOCÊ PRECISAR”[40]: A FAMÍLIA NUCLEAR SOB O IMAGINÁRIO DOS GAROTOS.

Sabemos que os novos arranjos familiares se encontram presentes nos mais variados espaços sociais, no entanto, com base nas narrativas dos garotos percebe-se que, no imaginário deles, ainda há uma predominância do conceito de família nuclear, em que cada membro desempenha funções distintas e bem definidas. O pai exerce o papel de provedor de chefe da família a cuja autoridade todos os membros são subordinados. E a mulher ocupa-se no papel de mãe, esposa e dona de casa, responsável pela educação dos/as filhos/as, e por manter o ambiente familiar harmônico, atividades totalmente pertencentes ao âmbito privado. Nesse sentido, Foucault (2010) traz a seguinte explanação:

> As relações e poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família. Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo. Se é verdade que essas pequenas relações de poder são com frequência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes de Estado ou pelas grandes dominações de classes, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem bem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder. (FOUCAULT, 2010, p. 231).

Assim, Foucault nos convoca a uma reflexão acerca da relação entre o micropoder presente nas relações sociais, em especial, nas relações familiares, com o poder exercido pelo Estado para controlar, vigiar e punir os sujeitos sociais. Neste as aprendizagens veiculadas no âmbito da família perpassa pelo exercício de poder e pela socialização de papéis femininos e masculinos, conforme padrões sociais pré-estabelecidos.

Sobre os papéis desempenhados pelos homens e mulheres na família nuclear, Ronald sinaliza que o pai tem uma função precípua de protetor:

> *Pai é um porto seguro. Uma pessoa que está do seu lado pra tudo que você precisar. E quando você precisar está aqui, pra chorar com você se você estiver chorando, sorrir com você se você estiver rindo. Uma pessoa pra te apoiar nas horas certas e nas horas erradas. Corrige-te.* (RONALD, 2016).

---

[40] Comentário de Cleber no grupo focal sobre a visão do pai na constituição familiar.

Nessa interpretação de Ronald, observa-se que ele tem uma visão imagética do pai como uma pessoa que representa segurança, que é afetiva, compreensiva, de forma a subsidiar emocionalmente os/as filhos/as. Ainda descrevendo sua compreensão das funções de pai Ronald prossegue:

> *Assim, eu acho que aqui na nossa sociedade mais conservadora o pai tem a função de, por ele ser homem, ele tem a função de ensinar o filho a também ser homem, na sociedade no caso. Então atividades como aprender a dirigir, jogar bola, essas coisas assim que naturalmente, naturalmente não, na maioria das vezes... Hoje em dia tá mudando né, mas antigamente só quem dirigia era homem, só quem trabalhava era homem, só quem jogava bola era homem. Então o pai assim [...]* (RONALD, 2016).

Interessante observar na narrativa de Ronald o papel do "verdadeiro pai", quando ele reforça a ideia do pai como provedor e responsável pelos ensinamentos aos filhos. Observamos que na sua fala está evidenciando que a sociedade é conservadora e que o pai dentro dessa sociedade tem como uma das funções *"ensinar o filho a também ser homem"* (RONALD, 2016). Ele nos apresenta que no imaginário social, tendo como base a família nuclear, o pai é único responsável pela mediação das aprendizagens do tornar-se "verdadeiro homem". Nesse sentido, poderíamos comentar que esse processo do "tornar-se o verdadeiro homem" é uma construção de significados culturalmente atribuídos aos papéis de gêneros. Isso porque, a depender desse contexto, ser homem pode significar ser benevolente e competente no gerenciamento das suas propriedades ou ser guerreiro, agressivo e violento, já que os "arranjos de gênero, provocados por circunstâncias históricas culturais estão abertos as mudanças, conforme sinaliza Connell (2015).

Paechter (2009) pontua que isso ocorre nas comunidades de práticas, locais onde os sujeitos constroem e reconstroem a masculinidade e a feminilidade que lhe são inerentes, a partir de um ideal coletivo do ser homem do ser mulher hegemônico para aquela sociedade.

Dando continuidade ao diálogo no grupo focal, Ronald na sua narrativa continua ainda argumentando sobre no processo das aprendizagens construídas no âmbito familiar especificando o papel da mulher e do homem na socialização e mediação das aprendizagens.

> *É... Mãe e pai teriam a mesma função na formação da criança. Só que o pai ensina aquilo que ele sabe e a mãe ensina aquilo que ela sabe. Uma mãe que não sabe jogar futebol não vai chegar pro filho e ensinar a jogar futebol,*

> *porque ela não sabe jogar futebol. O pai que sabe, então é ele quem ensina na maioria das vezes. Mas se a mãe souber jogar futebol e quiser ensinar isso pro filho e o filho quiser aprender, ela vai ensinar. Não é machismo e nem feminismo, é simplesmente que eles ensinam aquilo que eles sabem aquilo que eles sabem de melhor*. (RONALD, 2016).

Nessa narrativa, subsidiado ainda nas experiências vivenciadas no contexto cultural, Ronald nos apresenta as divisões de papéis no processo educativo das crianças. Essas aprendizagens decorrem das interações com os outros sociais, que a partir das estratégias de ensinagem utilizadas fomentam nas crianças e jovens comportamentos apropriados para homens e mulheres que posteriormente serão replicados.

Desse modo, podemos inferir que na sociedade ocidental ainda existe um pensamento naturalizado de superioridade masculina. Nesse sentido, Bruschini (1989), ancorada nos estudos sociológicos, antropológicos e psicológico, argumenta que esse papel atribuído ao homem, bem como a concepção da família não são naturais. A autora advoga que a família nuclear é um espaço onde os membros desempenham papéis bem específicos, são definidos modelos femininos e masculinos conforme os padrões culturais, e esses modelos desempenham um papel relevante no processo de formação da personalidade infantil e desenvolvimento de subjetividades. Assim, pode-se dizer que o espaço familiar é um local também de desenvolvimento de subjetividades e de formação de personalidades. E esse desenvolvimento foi observado nas narrativas dos nossos jovens participantes da pesquisa.

Na sequência da entrevista, César interpela Ronald apresentando o seguinte argumento:

> *Quando eu digo que a sociedade é machista é porque todo exemplo que vocês dão é "o pai ensina a jogar bola". Eu até pensei que, quando você falou é... Que o papel do pai ou da mãe é ensinar o que o outro não sabe, mas eu tava ligado em educação. Quando você diz que jogar bola faz parte de sua educação, isso pra mim não seria educação, entende? Por isso que eu questionei que a sociedade é machista. Pois, ele só falou o exemplo do futebol por que [....]* (CÉSAR, 2016).

César questiona o conceito de educação do colega e sinaliza o caráter patriarcal, machista da sociedade e, consequentemente, da família, o que nos reporta a Paechter (2009), quando advoga que em qualquer comunidade ou grupo social as configurações de práticas são fluidas, entretanto nas comunidades ou

grupos os seus membros plenos (hegemônicos) podem facilitar ou evitar mudanças, “uma vez que estes são vistos como guardiãs do conhecimento sobre o que é ser um membro pleno” , salienta ainda que esses grupos são revestidos de poder que possibilita a manutenção, preservação da dominação e da reificação dos papéis de gêneros. “Dessa maneira, trabalhar por maior igualdade com grupos masculinos hegemônico é, na realidade, ‘empoderar’ os homens de modo que eles próprios se destituam do ‘poder’ – uma tarefa nada simples”. (p. 45)

Sobre esses papéis presentes na instituição familiar, Bruschini (1989), comenta que a família se “constitui em espaço social distinto, na medida em que gera e consubstancia hierarquias de idade e sexo. Ela é o espaço onde as gerações se defrontam mútua e diretamente e ou os sexos definem suas diferenças e relação de poder” (p. 06). A autora argumenta ainda que a família é um lugar destinado para o adestramento para adequação social, e é nesse espaço que a criança aprende autoridade, hierarquia e a submissão, mas também pode ser um local de conversão de oposição da tirania.

Outro ponto narrado sobre a família pelos nossos interlocutores diz respeito ao campo erótico e à sexualidade presente na família, o que foi expresso na fala de Cleber quando iniciamos o nosso diálogo sobre as brincadeiras de infância, momento em que ele relata sobre uma das brincadeiras da infância, a de “*brincar de papai e mamãe”.*

> *Quando você é criança você brinca, você ainda brinca com algumas meninas. “Não, bora brincar de papai e mamãe”. A menina senta no seu colo (risos) (falando pra outro estudante) Você nunca fez isso não? Você nunca fez isso? Você não teve infância não, na moral velho. “Aí eu sou o papai e você é a mamãe. Tá na hora de dormir, pronto”. Dorme na mesma cama. “Tá na hora de fazer filho”, pronto faz, cabô, só isso.* (CLEBER, 2016).

Sobre as questões das sexualidades, Foucault (1988) comenta que em certas civilizações (orientais, muçulmanas) o sexo era compreendido a partir da *arts erótica*[41], ou seja, o saber sobre sexo é oriundo do próprio prazer; assim, torna-se um tema passível de um processo de iniciação e aprendizado.

---

[41] Na arte erótica, a verdade é extraída do próprio prazer, encarado como prática e recolhida como experiência; não é por referência a uma lei absoluta do permitido e do proibido (FOUCAULT, 1988, p. 65).

No entanto, de acordo comentário de França (2011), com o aparecimento de grandes religiões criaram-se novas regras e padrões, introduzindo grandes mudanças no comportamento social, saindo de cena a *arts erótica* e entra a *scientia sexualis,* que buscou a verdade sobre o sexo e artifícios para controlar esse saber. Assim, as sociedades ocidentais buscaram por meios de dispositivos de poder silenciar e vigiar as sexualidades. Desse modo ela é confiscada para o interior da casa, cujo principal objetivo é a procriação.

Na narrativa do nosso interlocutor, ele toca no ponto da dessacralização do casamento, apontando para o exercício da sexualidade. Além de da sua fala expressar a confiscação da sexualidade para o quarto do casal "*Tá na hora de dormir, [...] Tá na hora de fazer filho [...]",* bem como a compreensão da relação sexual exclusiva para procriação. Nessa narrativa, podemos inferir que no imaginário de Cleber a figura da mulher se reduz à condição de reprodutora. Ele coloca também a submissão da mulher no ato sexual "*a menina senta no seu colo".* Podemos inferir que o ato sexual no imaginário do nosso jovem naquele momento era que o homem viril deveria conduzir todo o ato, sem uma interferência direta da mulher.

Diante do exposto observa-se que é a partir das práticas e dos sentidos atribuídos que a sociedade nomeia os atos e performances femininas e masculinos. Vale salientar também que nesse contexto é que são construídos os estereótipos sexuais que se constituem em ferramenta para uma educação sexista.

Sabemos as mudanças no contexto social como já sinalizado influenciou também as mudanças no âmbito familiar. Observamos nas narrativas dos nossos interlocutores uma pluralidade de formas de constituírem-se as organizações familiares, entre elas a homoparental que será abordada no próximo tópico, tendo como suporte as narrativas dos jovens.

3.3 "EU FUI CRIADO POR DUAS MULHERES": NOVOS ARRANJOS FAMILIARES E AS MASCULINIDADES

No tópico anterior vimos como as aprendizagens constituídas no âmbito familiar influem no processo de reinterpretação das relações de papéis de gênero dos jovens. Continuamos observando essas reinterpretações dos garotos nos

diálogos presentes no grupo focal, no momento em que Cleber revela ter sido criado por duas mulheres, conforme já anunciado no título deste tópico. O estudante narra a sua infância e a constituição inicial de sua família, dando prosseguimento aos diálogos supracitados sobre os papéis de gêneros desempenhados nas organizações familiares, bem como sobre a influência dos pais na formação dos filhos:

No diálogo no grupo focal Cleber comenta: *"Eu não tenho pai"*. Eu questiono se ele não tem pai ou se ele não conviveu em nenhum momento com ele e imediatamente ele responde e tem-se a interpelação de Fábio, outro jovem participante:

> ***Elisete**: Sim... você não tem pai ou você não conviveu nenhum momento com seu pai?*
>
> ***Cleber**: Eu não gostaria nem de conhecer ele, porque ele é um escroto, filho da puta, e eu quero que ele se lasque... em momento algum, não gosto, não quero conhecer, quero distância...*
>
> ***Fábio:** "Você cresceu com algum amigo mais velho,*

Na tentativa de ampliar a informação sobre as pessoas que compunham seu núcleo familiar, Cleber retruca para Fábio, bem como para o grupo:

> ***Cleber**: Só minha mãe, e minha mãe ainda era lésbica. É sério, cara. Ela era lésbica mesmo, ela morava com uma mulher e aí eu fui criado por duas mulheres. Aí depois... agora ela virou crente e né... ela era lésbica, aí depois se separou, conheceu um cara e aí...*
>
> ***Fábio**: É! O pai dele era travesti.* (risos)
>
> ***Cleber**: Não. Cara, vou contar a história: minha mãe conheceu meu pai, me teve, aí depois minha mãe virou lésbica. Aí depois ela conheceu outro cara, entendeu? Ah, você entendeu. Tá Ligado!*

Após a narrativa de Cleber, que teve o intuito de explicitar como ocorreu o processo de formação de sua família, Fábio se direciona para ele, agitando a cabeça de forma a indicar que não compreendeu a história relatada. Tal postura nos leva a observar o quanto a formação cultural patriarcal influencia a visão de família e do papel do homem nessa instituição, ao tempo em que imprime também nos sujeitos sociais a forma de ser e agir conforme a heteronormatividade.

Para Fábio, é inconcebível a ideia de uma família constituída de duas mulheres com o sexo biologicamente determinado, educando um garoto. Assim, ele

busca no seu imaginário a figura do travesti[42], e essa foi a forma que encontrou para inserir uma figura masculina na relação, embora travestida, cuja inserção se encaixa na sua concepção conceitual de casal dentro de normas binárias.

Mais uma vez nos reportamos aos novos arranjos familiares – no caso relatado pelo nosso interlocutor, uma organização familiar que foge ao modelo tradicional de configuração heterossexual e monogâmica, à família homoparental. No entanto, a naturalização de um único modelo nuclear de família no imaginário social fomenta o preconceito, dificultando assim a assunção desses novos modelos familiares.

As famílias homoparentais podem resultar de uma adoção, de uma inseminação artificial ou da constituída a partir de uma separação de casamento heterossexual, que foi o caso da mãe de Cleber. Interessante perceber que essas famílias apresentam uma característica que foge ao padrão da família nuclear: a ausência de papéis fixos entre os membros, ou seja, a divisão social do trabalho e, consequentemente, a hierarquização dos gêneros.

Esses novos arranjos possibilitaram realizações de pesquisas, dentre elas os estudos acerca das famílias homoparentais, apontando que casais de lésbicas, por exemplo, apresentam altos níveis de cooperação no processo educacional dos/as filhos/as[43]. No entanto, mesmo pesquisas sinalizando os fatores positivos desses novos grupos familiares no processo de formação dos filhos e filhas, o imaginário social, em especial dos garotos participantes do grupo focal, ainda traz arraigado o papel do homem como elemento preponderante na formação de crianças e jovens no contexto familiar.

---

[42] Pessoa que vivencia papéis de gênero feminino, mas não se reconhece como homem ou mulher, entendendo-se como integrante de um terceiro gênero ou de um não-gênero. (JESUS, 2012).

[43] Para maiores informações, deve-se pesquisar o artigo de LIRA, Aline Nogueira de; MORAIS, Normanda Araújo de BORIS, Georges Daniel Janja Bloc. A homoparentalidade em cena: a vivência cotidiana de mulheres lésbicas com seus filhos. ***Rev. SPAGESP*** [online]. 2015, vol.16, n.1, pp. 74-91. ISSN 1677-2970. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702015000100007>.

Ainda com base no diálogo dos participantes, e diante da não compreensão de Fábio sobre a organização da família, Cleber fixa o olhar diretamente para Fábio e retruca:

> ***Cleber****: Eh! Ah, foda-se, você entendeu.*
>
> ***Fábio****: Seu pai é fudido!*
>
> ***Cleber****: Fudido ele não é não.*

O termo “fudido” foi utilizado por Fábio com o intuito de qualificar o homem que, na sua ótica, foge aos padrões e valores da masculinidade hegemônica, pois ele deixou que seu papel de pai e provedor fosse exercido por uma mulher, que historicamente esteve subordinado ao poder masculino. Essa visão nos reporta a Connell e Pearse (2015), quando argumentam que a masculinidade existe dentro de um sistema de relações de gênero e do poder que rege as estruturas sociais, logo, as masculinidades são produtos dos processos relacionais engendrados pelos sujeitos sociais. A visão de homem construída por esses garotos encontra-se subsidiada na ótica binária, que define papéis específicos para homens e mulheres, e que nesse processo de definição não inclui os relacionamentos homoafetivos.

Não obstante as mudanças ocorridas nos arranjos familiares, observamos que ainda predomina no imaginário social das relações afetivas as figuras homem e uma mulher com filhos gerados biologicamente

Diante do diálogo com os garotos no grupo focal e do posicionamento de Fábio e Cleber, quando analisaram o papel do homem dentro da nossa cultura, classificando o pai de Cleber como um “fudido”, Júnior saiu em defesa da masculinidade desse homem. Vejamos como se desenrola o diálogo a seguir, no momento em que Fábio é interpelado por Júnior:

> ***Júnior****: O cara é um bosta só porque a mãe dele virou lésbica?*
>
> ***Fábio****: Seja sincero comigo aqui, você ia gostar de perder sua mulher pra outra mulher?*
>
> ***Júnior****: Normal. “Man”, é normal, aconteceu comigo. Eu namorava uma menina e sabia que ela era bi, tá ligado. É... tipo... Aconteceu, eu respeito, pois eu já sabia que ela era bi.*

Nesse diálogo Fábio evidencia a não aceitabilidade das diferentes formas do exercício das sexualidades – nesse caso específico, o relacionamento entre duas

mulheres. Para o seu imaginário, essa relação significa ferir a masculinidade de um homem. *"Perder sua mulher pra outra mulher"* (FÁBIO, 2016) é considerado uma falta gravíssima, pois essa perda afeta o *status* do homem dentro de um contexto social que tem como padrão hegemônico o homem heterossexual e branco – e no caso específico do pai de Cleber, o heterossexual negro, que no imaginário social é o símbolo da virilidade e da superioridade sexual em relação aos homens brancos[44].

A percepção dos nossos interlocutores demonstra o quanto o gênero se apresenta na centralidade da vida pessoal, social e cultural das pessoas, conforme argumentam Connell e Pearse (2015), e ao mesmo tempo o quanto o poder opera na direção do binarismo de gênero.

Os conceitos que definem biologicamente o que é Ser Homem e o Ser Mulher subsidiam as construções subjetivas dos sujeitos sociais e justificam a imposição dos papéis sociais considerados adequados para que esses sujeitos se constituam como homens e mulheres dentro de um contexto social. Os interlocutores desta pesquisa conviveram nesses espaços sociais, onde o patriarcado sempre esteve presente, bem como a divisão social de gênero. Logo, as relações estabelecidas nos diversos contextos possibilitaram a construção e reconstrução de padrões de masculinidades e feminilidades que levam à aceitação ou não de algumas práticas, entre elas a não aceitação e respeito às pessoas com práticas homossexuais.

Sabemos que as sexualidades se encontram balizadas por padrões culturais que imprimem nos corpos sexuados suas marcas, conforme as teias tecidas nos diversos contextos sociais, e determinam, a partir dos padrões estabelecidos, quais corpos estão dentro ou fora das suas normas. Nesse contexto cultural que influenciou e influencia a constituição das subjetividades dos nossos interlocutores, é interessante percebe que Júnior se coloca na contramão da linearidade sexo/gênero/prática sexual, naturalizando a transitoriedade da sexualidade de sua namorada e evidenciando a importância do respeito à orientação sexual do outro.

Há um entendimento de que gênero é uma construção social em um processo que se torna contínuo. Nesse sentido, França (2011) em estudo sobre as questões de gênero e sexualidade na cultura escolar e na formação docente, argumenta que gênero não é apenas a diferença entre o natural e o biológico, mas que perpassa

---

[44] Ler artigo intitulado "As relações de masculinidades transnacionais de imigrantes negros e autóctones na comunidade Autônoma de Galícia", de Suely Messeder.

também pelas questões simbólicas[45] e de poder instituído na sociedade ocidental. Por isso deve ser interpretado de forma interdisciplinar, analisando as relações sociais de poder que estão presentes nas teias relacionais. Logo, as interpretações dos garotos sobre gênero estão atravessadas de experiências e de crenças que refletem o ambiente social no qual os mesmos estiveram e/ou estão inseridos. Vale observar a continuação o diálogo supracitado, tendo como foco ainda as relações homoafetivas e a bissexualidade da ex-namorada de Júnior:

> ***Fábio****: Agora, uma menina direita, mulher mesmo, mulher certa...*
>
> ***Júnior****: Quer dizer que a mina não é certa? E nem a mãe de Cleber?*
>
> ***Fábio:*** *Não, não estou dizendo isso, eu estou dizendo mulher, mulher mesmo que não corta dos dois lados.*

O fato de Fábio comentar sobre uma "mulher certa" nos reporta ao que discute Almeida (2010), quando comenta que existe um desconhecimento sobre bissexualidade, o que leva a preconceitos tanto das pessoas heterossexuais quanto das homossexuais, pois existe uma visão distorcida no imaginário social que está ligada ao fato de se pensar que a pessoa com essa orientação sexual se relaciona com duas pessoas de sexo oposto ao mesmo tempo. É respaldado nesse imaginário expressado por Fabio a sua compreensão acerca da namorada de Júnior e da mãe de Cleber. Dando continuidade ao diálogo César interpela o colega questionando:

> ***César****: Então quer dizer que a mulher sendo lésbica ela não é direita?! Eu estou vendo você dizer que não sou normal? Porque sou gay. Se eu não sou normal então eu sou disnormal. Então é a mesma coisa de estar dizendo que se ela não é certa ela é errada.*
>
> ***Fábio****: Não, não tô dizendo isso! Ói, tá botando palavra em minha boca. Eu tô dizendo uma mulher, mulher mesmo, que não corta pro outro lado. Não, você não entendeu a forma de "certa" que eu quis falar.*
>
> ***César****: Só existe certo ou errado.*
>
> ***Fábio****: Não, eu falei certa que eu digo assim... Mulher que gosta de homem mesmo, não corta pra lugar nenhum.*

---

45. Esse simbolismo está presente nas diversas relações dos atores sociais. Neste sentido, Geertz (2008, p. 9) comenta que "[...] a cultura consiste em estrutura de significado socialmente estabelecidas, nos termos das quais as pessoas fazem certas coisas como sinais de conspirações e se alienam ou percebem os insultos e respondem a eles, não é mais do que dizer que esse é um fenômeno psicológico, uma característica da mente, da personalidade, da estrutura cognitiva de alguém, ou quer que seja. [...]"

> ***Cleber**: cala a boca, você tá se complicando (risos). Não tem pra onde você correr, você chamou a mulher que era lésbica de errada. Vamos mudar... Ele tá conseguindo se ferrar totalmente.*
>
> ***Ronald**: No padrão social ela é errada, porque o padrão é homem ou mulher. Ela só fugiu do padrão que é considerado certo pela sociedade.*

No diálogo supracitado verificamos o poder da heteronormatividade e a imposição das crenças e valores da sociedade patriarcal, o ser homem e o ser mulher no imaginário dos garotos, em especial para Fábio, é um estado determinado e não construído a partir das relações tecidas entres os sujeitos sociais. E aqueles (as) que escapam da linearidade sexo/gênero/desejo podem ser categorizados como errado, anormal ou mesmo "disnormal". Como advoga Louro (2010), os corpos são marcados com gestos e comportamentos que consequentemente os diferenciam; eles são projetos inscritos no mundo, como comenta Le Breton (2009), e portanto são contornos do que o universo cultural inscreveu como "normal", com base na matriz da heterossexualidade. Sobre esse tema, é pertinente citar Messeder (2009) quando sinaliza que:

> [...] as regras discursivas da heterossexualidade normativa produzem desempenhos de gênero, que as pessoas reiteram e citam. A própria sexualização dos corpos derivam de tais performatividades. Nesse processo de reiterada performatividade de gênero, algumas pessoas passam a ser constituídas como abjetas, fora do binário heterossexual. (MESSEDER, 2009, 70).

E foi a percepção da rejeição do corpo considerado "abjeto", que leva César a questionar Fábio: "[...] você dizer que não sou normal? Porque sou gay. Se eu não sou normal então eu sou disnormal [...]" (CÉSAR, 2016). Observa-se que ele utiliza uma palavra que não existe na norma cultura da língua brasileira, "disnormal" – o prefixo latino[46] "*dis*" significa separação, negação ou diminuição; tem sua origem também do Grego "*dus"* que exprime a noção de perturbação ou dificuldade. Ao usar esse prefixo, podemos inferir que Cesar colocou de forma a exprimir o preconceito e exclusão.

---

[46] Informação retirada do Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2013. Disponível em: < https://www.priberam.pt/dlpo/dis>. Acessado em: 30 ago. 2017.

Ronald nos chama atenção para a heteronormatividade, explicando que tudo que vai de encontro aos padrões estabelecidos é considerado errado e o padrão é a linearidade sexo/gênero/desejo. Nesse sentido, Paechter (2009) sinaliza que a diferenciação entre homem e mulher é fundamental para a nossa compreensão e apreensão de nós mesmos como sujeitos sociais. E essa diferenciação conduz ao modo como os indivíduos desempenham os seus papéis. Louro (2010, p.14) argumenta que “os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados”. E Connell e Pearse (2015) advogam que é por meio das práticas sociais que os corpos se tornam objetos e agentes dessas práticas. Logo, é fundante a compreensão da complexidade que envolve a categoria gênero dentro do contexto contemporâneo, bem como das relações sociais que são estabelecidas a partir dessa categoria.

Na busca da invisibilização do debate proposto por César, sobre o normal e o anormal, Cleber sugere a mudança no tema da discussão, posição ambígua, pois ao mesmo tempo em que questiona o posicionamento de Fábio, ele busca tirá-lo da situação incômoda que se encontrava diante do grupo.

Outro ponto sinalizado no diálogo com os estudantes no grupo focal dá continuidade ao conjunto de aprendizagens construídas e reconstruídas no âmbito social e familiar. Sabemos que essas aprendizagens decorrem do processo de interação social, que é uma ferramenta relevante no contexto cultural para socialização de regras e padrões. É no processo educativo presente no âmbito familiar que os membros adultos (pai, mãe e outros) imprimem nas crianças e jovens padrões de comportamentos desejados para os corpos femininos e masculinos. Assim, a educação se subsidia em modelo do homem caçador, viril, forte, dominador e ativo *versus* a fêmea frágil, recatada, passiva, submissa, afetiva. Nessas relações de poder existem padrões de masculinidade e de feminilidade e quando os corpos fogem desses padrões são marginalizados. É essa marginalização no âmbito social que está revelada nas narrativas de Fábio sobre a constituição familiar homoparental, bem como na narrativa abaixo de Ronald, quando relata sobre as aprendizagens construída nas organizações familiares e o papel do pai como elemento fundante na educação dos filhos.

> *O pai tem essa função de ensinar essas coisas pro filho. Por isso que muitas vezes os pais não gostam que o filho seja homossexual, porque pra sociedade, na rua, o filho era o reflexo do pai, aí o pai não quer que o filho seja pra não pensar que ele educou errado, no caso.* (RONALD, 2016).

O nosso interlocutor direciona para uma questão central na vida das famílias quando o ponto é a orientação sexual dos filhos e filhas, evidenciando a vergonha para um pai que tem como padrão a masculinidade do “verdadeiro macho”, ou seja, uma masculinidade hegemônica dentro dos padrões culturais nos quais encontra-se inserido. Assim, ele comenta que muitos pais não gostam que os filhos tornem público a sexualidade dissidente, pois se os pais são responsáveis pela educação de seus filhos, consequentemente são responsáveis também pela orientação sexual deles. Isso possivelmente poderia causar um desconforto social para os pais, visto que eles poderiam ser culpabilizados pela orientação sexual dos/das filhos/filhas.

A narrativa de Ronald nos reporta também para a metáfora do “armário” de Sedgwick (2007), quando advoga que o “armário” é o dispositivo regulador da vida de pessoas que têm práticas sexuais dissidentes da heterossexualidade. Sair do “armário” significa expor as sexualidades marginalizadas que deveriam ser invisibilizadas e mantidas no espaço privados.

Sobre a saída do “armário”, César, um dos nossos interlocutores que convive em uma família nuclear, expressa como foi que revelou para a mãe a sua orientação sexual. Essa resposta surge no momento da entrevista individual, realizada em uma manhã na sala anexa ao Colégio Santana, momento em que pergunto se os pais dele sabiam da sua condição homossexual, e ele comenta:

> *Disse... tem uns cinco anos, eu falei... tinha 13 anos. Na verdade eu tava namorando há oito meses e ela descobriu o relacionamento, descobriu entre aspas né, de imediato ela queria saber com quem eu tava falando, queria saber o que é que tava acontecendo e eu não queria dizer, e ela pediu pra que eu sentasse à mesa pra conversar com ela. Eu não disse assim “eu sou gay”, porque na verdade eu não queria dizer naquele momento, daquela forma. Ela pediu pra que eu sentasse e começou a conversar, começou a chorar e aí eu disse pra ela. Na verdade eu não disse “eu sou gay”, ela me perguntou umas três vezes e na terceira eu olhei pra ela e perguntei “você quer que eu te diga algo que você já sabe?”. E aí ela começou a chorar lá, a falar um monte de coisa, dizendo que ela não ia aceitar, que isso, que aquilo, e aí foi isso.* (CESAR, 2016).

As famílias nucleares encontram-se subsidiadas nas crenças heteronormativas, o que dificulta a aceitação e o respeito à orientação sexual dos seus filhos, visto que as sexualidades são resultantes da complexidade presente nos processos sociais, culturais e históricos. Nesse sentido, para se compreender um jovem com a orientação homossexual é necessário que esse grupo familiar

desconstrua as crenças de que a homossexualidade seja uma perversão sexual, entre outras. Sendo assim, é importante salientar que, para falar sobre sexualidade, é preciso relacioná-la com o poder patriarcal heterossexista que utiliza mecanismos para controlar as sexualidades.

No contexto familiar, a homossexualidade, quando descoberta pelos pais e membros da família, muitas vezes torna-se um “problema” a ser enfrentado principalmente para o jovem, cujo fato foi observado no relato de César. Sobre isso, é pertinente citar os estudos de Soliva & Silva Júnior (2014), realizado com jovens do sexo masculino na faixa etária entre 18 e 24 anos sobre os medos e as agressões vividas no processo de autoidentificação da homossexualidade. No referido estudo, os autores pontuam que as relações familiares são marcadas por tensões e medos, sendo aguçados a partir do reconhecimento da homossexualidade de um dos seus membros.

É sobre esse agravamento nas relações familiares que nos fala César, em conversa no grupo focal:

> ***Elisete****: E o seu pai?*
>
> ***César****: Meu pai, ele nunca se posicionou assim, dizer que... Assim, de primeira assim, quando minha mãe falou pra ele, aí ele falou assim “ah, se você quiser sair da minha casa você já sai”, mas ele até hoje nunca tocou no assunto assim comigo, saber com quem eu ando, como é que eu estou, nunca. Ele nunca se posicionou e eu também nunca cheguei pra conversar com ele sobre isso.*

A forma silenciosa e indiferente como o pai de César reagiu, além da sugestão de retirar de perto de si uma pessoa que apresenta uma sexualidade dissidente, retrata as ameaças e violências experienciadas por muitos jovens que sofrem no âmbito familiar, ao revelarem sua orientação sexual. Isso representa a intolerância, os medos e as dificuldades dos familiares em vivenciar tal situação. Nesse sentido, Soliva & Silva Júnior (2014, p. 131) argumentam que essas dificuldades “podem estar relacionada ao fato de os próprios pais ou outros membros da família não se sentirem à vontade ou capazes de lidar com seus próprios medos ou demônios” ligados a temas mais íntimos, como sexualidade, por exemplo.

Ainda indagando sobre o posicionamento dos pais, questionei o estudante César sobre o convívio atual com os pais e a aceitabilidade destes sobre a sua orientação sexual.

> ***César**: Eu acho que é meio que uma máscara, assim, ela tem melhorado muito, creio que sim com minha ajuda porque eu tinha que entender o lado dela e tinha que respeitar até porque eu sobrevivo até hoje do dinheiro dela, do sustento dela, então eu não podia desrespeitar. Eu procurei psicólogo durante algum tempo, foi muito bom porque me ajudou bastante e eu era uma pessoa que gastava muito, até hoje, mas antigamente era bem pior e tinha compras de dois mil reais, às vezes chegava a novecentos. E tipo assim, eram compras porque eu realmente não tinha com quem conversar e nada, aí eu via uma coisa na internet e achava muito "mara", queria pra mim e não queria pedir a ela, aí chegava lá e comprava.*
>
> ***Elisete**: E quem pagava as compras?*
>
> ***César**: Ela... eu nunca dizia a ela "vou comprar". Eu comprava e ela pagava. Ela ficava muito chateada, mas nunca me bateu por conta disso. Aí eu fui pro psicólogo porque eu sabia, eu tinha plena certeza que tava errado o que eu tava fazendo, mas assim, às vezes eu tentava parar, mas aí do nada eu já tava comprando de novo. Aí eu fui pro psicólogo, conversei o que estava acontecendo, conversei que ela me prendia muito. Logo na primeira semana que eu me assumi ela terminou o relacionamento, tomou internet, o celular, tudo. E aí eu passei a gastar porque era a única forma que eu tinha de diversão era gastar mesmo. E depois que eu procurei o psicólogo ela foi me ajudando em algumas coisas, que eu teria que falar a verdade pra minha mãe e tudo o mais, fui melhorando, fui entendendo o lado dela aos poucos. Só que assim, melhorando entre aspas. Eu tinha certeza de que o que eu tava fazendo era pra melhorar a situação dela, de certa forma ela se confortar com aquilo. Mas ela entendeu como se eu tivesse mudando minha sexualidade, como se aquilo ali tivesse passado e aí chegou uma época que eu comecei a pedir de novo pra sair e ela não queria deixar, eu comecei a sair sem ela saber e começou as briguinhas de novo. E com o tempo passando eu fui conversando com ela que não era bem assim, que eu já tava crescendo, que eu não era mais uma criança que precisava de ajuda pra atravessar uma rua, pra tomar um banho e aí ela foi entendendo aos poucos.*

Interessante observar a narrativa do nosso interlocutor, ao sinalizar que a mãe coloca uma máscara para conviver com ele e ao mesmo tempo afirma que precisa aceitar essa máscara da mãe, pois ainda depende financeiramente dela; assim ele nos apresenta uma estratégia de convivência para minimizar a violência no ambiente familiar. Entre as estratégias, César menciona as consultas ao psicólogo[47], na tentativa de controlar a sua compulsão por compras. É outra tática

---

[47] Vale salientar que César, estudante de uma escola pública, é membro de uma família que, mesmo residindo em um bairro carenciado de Salvador, tem certa condição financeira para manter por um período o filho com acompanhamento psicológico. A sua mãe trabalha em agência financeira de empréstimo associada ao Banco Bradesco e o seu pai tem uma oficina de marcenaria.

utilizada para suprir a falta de contato com outras pessoas e a falta de compreensão dos membros de seus familiares. Esse consumismo desenfreado era uma forma que encontrava para mostrar que ele ainda tinha um poder sobre as suas escolhas.

O fato de um jovem assumir a sua homossexualidade fomenta nos membros da família a necessidade de exercer o papel repressor e controlador, pois é preciso recolocá-lo no “armário”, no espaço privado, visto que, como afirma Sedgwick (2007, p.35), “a saída do armário pode trazer a revelação de um desconhecimento poderoso como um ato de desconhecer”, não como o vácuo ou o vazio que ele finge ser, mas como um espaço epistemológico pesado, ocupado e consequente”. O fato de expor a sua orientação ocasiona também uma explosão de um conjunto de medos dos familiares e da própria pessoa que revela a sua orientação sexual, no que tange às diversas formas de violência.

Os medos externalizados pelos membros da família estão associados aos dispositivos de poder presentes na nossa sociedade que controla as sexualidades dos sujeitos sociais. E nesse contexto a homossexualidade é crucificada e negativizada pelo discurso hegemônico heteronormativo. Essa negatividade veiculada no âmbito das sociedades ocidentais tem sua gênese no estudo sobre homossexualidade e preconceito, a partir de duas visões da homossexualidade na esfera social: como pecado e como doença, segundo pontuam Fleury e Torres (2010).

Percebemos nesse relato o processo de interdição sofrido pelo jovem, quando sua mãe confisca todos os meios de comunicação com o meio externo e o proíbe de sair e continuar o seu relacionamento afetivo. Essa situação também foi observada e discutida por Soliva & Silva Júnior (2014). Na pesquisa por eles realizada, os autores argumentam que a violência é manifestada no âmbito familiar em diferentes fases – que vai desde o período de desconfiança, marcado pelas queixas e as interdições dirigidas aos filhos a favor de um comportamento que traduza a linearidade na relação gênero/sexo/desejo e, em seguida, passa para “situação ‘descoberta da homossexualidade’, nas quais pais e filhos se veem confrontados com os medos em relação à afirmação de uma sexualidade não conformada ao projeto familiar”. (p. 133). Observa-se também na narrativa do nosso jovem a patologização da

homossexualidade na visão de sua mãe, pois para ela o fato de César ser acompanhado por um psicólogo automaticamente mudaria a sua orientação sexual.

Ainda sobre a convivência com a sua família, César comenta:

> ***César**: Hoje está tranquilo, assim, eu falo pra ela que vou sair, ela me questiona com quem eu vou, o que é que eu estou fazendo, mas eu ainda sinto que não é aquela coisa que ela acha boa, sabe? Que ela confia em mim. Que eu já ouvi muitas vezes ela dizer pra mim... pode falar?*
>
> ***Elisete**: Pode, pode falar o que você quiser.*
>
> ***César**: Já ouvi muitas vezes ela chegar pra mim e eu falar "vou pra casa do meu amigo" e ela chegar pra mim e falar "é seu amigo mesmo ou você vai dar hoje?" tipo, como se tivesse faltando ao respeito comigo, sabe? Mas eu nunca disse nada a ela, "não, é meu amigo mesmo", e muitas vezes ela não acredita. Então por isso eu realmente hoje em dia, eu não ligo muito assim, vou sair eu falo pra onde eu vou, ela acreditando ou não eu vou saindo, entendeu? Hoje em dia é assim, aí às vezes ela está ótima conversando comigo, ela conversa bastante comigo, mas nas brigas ela mostra quem ela é, ela começa a me xingar, ela fala tudo que ela tem pra dizer.*

César evidencia a melhoria na relação com sua mãe, no entanto o laço da confiabilidade não foi regatado entre eles. Ao mesmo tempo ele aponta para a falta de respeito com a sua orientação sexual e seus sentimentos.

Ao se referir ao *"você vai dar hoje?",* esse "dar" é uma forma de regulação, é uma forma de controlar o exercício da sexualidade de César, pois como advogam Saez & Carrascosa (2016), o cu sempre foi objeto de violação, de vexame, de estigmatização: "o ânus é uma metáfora de controle dos sistemas sociais [...]" (p. 79). Esse controle, salientam ainda os autores, chega até os "nossos corpos, obrigando-nos a ajustamos alguns papéis de gêneros e sexuais, como atuar, trepar, trabalhar, vestir, viver". Esse controle fomenta aprendizagens de masculinidades e feminilidades que são corporificados pelos sujeitos sociais conforme os projetos e gênero estruturado pelo cultural.

Enfim, nesse tópico percebemos que no espaço familiar como espaço de contradições e ambiguidades onde são estabelecidas relações de conflitos, bem como de estratégias empregadas de libertação e opressão do exercício da sexualidade dissidente.

Dando continuidade ao diálogo iniciado por Ronald acerca do processo de educação das crianças mediada pelos pais, interpelo-o sobre a relação estabelecida entre ser homossexual e má educação familiar, para que o mesmo evidencie se é uma compreensão sua ou uma reflexão do que é vivido no contexto social:

> ***Elisete**: Ser homossexual resulta de uma má educação?*
>
> ***Ronald:** O que eu falei aqui agora é o que eu vejo não o que eu concordo. O que eu acredito que, na questão do homossexual... Tem homens que produzem mais progesterona e outros menos. Eu acredito que a questão da sexualidade seja reflexo dos hormônios, eu acredito nessa questão.*

Na concepção de Ronald o fato de as pessoas serem homossexuais tem relação com os fatores hormonais. É pertinente citar a abordagem de Deise Longaray e Paula Ribeiro, em artigo intitulado "Problematizado os Discursos Científicos sobre a Homossexualidade", no qual as autoras fazem um debate a respeito de como a ciência trata as questões das identidades sexuais. Nesse estudo salientam que em 1973 a Sociedade Americana de Psiquiatria decidiu riscar a homossexualidade da lista oficial das doenças psiquiátricas. Evidenciam também que a ciência busca nos estudos genéticos e dos hormônios, bem como na área da neurociência, encontrar uma causa explicativa para a homossexualidade. As autoras não negam a materialidade biológica atribuída à homossexualidade durante o processo histórico, mas destacam a relevância da contribuição da teoria construcionista social como um caminho para a compreensão das diversas identidades sexuais, bem como os fatores históricos, culturais e discursivos que nomeiam os corpos sexuados.

Em seguida ao posicionamento de Ronald sobre o papel que o pai desempenha em relação à formação dos/das filhos/as, na contramão do que foi exposto e assim rompendo paradigmas, César comenta:

> *Continuo dizendo que a nossa sociedade é machista, que acha que só o homem tem o direito de dar amor paterno. A mãe também dá sim, é porque na verdade o povo tem uma visão de que a mulher... é feito pra isso e o homem é feito pra isso. E ser um homossexual não é uma má educação, que eu sou muito bem educado, meus pais me educaram perfeitamente, eu respeito todo mundo independente do lugar onde eu esteja e lá em casa nunca teve isso de que meu pai tinha que me levar pra jogar bola e minha mãe fazia comida. Lá em casa sempre foi tudo dividido, meu pai fazia uma coisa, minha mãe outra e era assim minha educação, nunca teve que falar "você tem que fazer isso com seu pai e comigo você tem que fazer isso", sempre tive uma educação... A mesma, dos dois.* (CESAR, 2016).

O relato de César apresenta uma potência e nos convida a refletir sobre a forma de educar os garotos e as garotas, no que se refere à igualdade de gênero, pois sabemos que a violência (simbólica, verbal psicológica, sexual e física) contra

as mulheres e população LGBTEI tem crescido assustadoramente no Brasil e na Bahia.

Esse relato também nos leva a associar as discussões tecidas por Chimamanda Ngozi Adichie, no seu manifesto “Para educar crianças feministas”, quando comenta que os “estereótipos de gênero são tão profundamente incutidos em nós, que é comum os seguirmos, mesmo quando vão contra nossos verdadeiros desejos, nossas necessidades, nossa felicidade” (ADICHIE, 2017, p. 28). Assim, é preciso aprender a desaprender esses estereótipos. A autora ainda sugere que eduquemos nossas crianças para compreenderem que as pessoas “percorrem caminhos diferentes no mundo e que esses caminhos, desde que não prejudiquem as outras pessoas, são válidos, e por isso, devem respeitá-los”. (ADICHIE, 2017, p. 77).

É relevante perceber que o ato do educar no âmbito familiar deve ir além de demonstrar o que é certo e errado. Sabemos que em muitas famílias o processo de educação é carregado de rigidez e normas, no entanto, como sinaliza Freire (1999), este deve ser um ato de amor e coragem, no propósito de ensinar caminhos para a autonomia e não da obediência “cega”.

No processo de socialização e constituição das masculinidades e feminilidades é ensinado aos meninos como estes devem se relacionar com as meninas, e entre tais ensinamentos naturaliza-se o poder masculino sobre o feminino, a subserviência das mulheres, atos agressivos para meninos, enfim, modelam-se e reiteram-se papéis específicos para homens e mulheres. Logo, a discussão acerca das questões de gênero não pode ausentar-se do currículo escolar, visto que a escola é um espaço de socialização e construção de saberes.

3.4 REENLAÇANDO AS REFLEXÕES TECIDAS

Neste capítulo buscamos compreender como o as experiências dos jovens participantes do grupo focal vivenciadas nos espaços familiares contribuem para a (re)interpretação dos papéis de gênero. Com base nos relatos dos jovens surgiram reflexões acerca das pluraridades das organizações familiares entre elas a monoparental, homoparental e a nuclear.

Destarte, observou-se nas narrativas dos jovens que existe ainda uma valorização da família nuclear, uma aceitação das famílias monoparentais, e certas resistências as famílias homoparentais, além de evidenciarem a necessidade de validar o papel do homem no processo formativo dos filhos e divisão social do trabalho, bem como o poder e hierarquização entre os homens e mulheres estivaram presentes nas falas dos nossos interlocutores, além das situações de ambigüidade quanto aos papéis sociais desempenhados por mulheres e homens. Ou seja, nos relatos percebe-se que mesmo com as conquistas femininas nas últimas décadas, as construções acerca dos papéis de gênero ainda se encontram atreladas ao lugar privado da mulher e do público para o homem.

Observamos também nas narrativas dos nossos interlocutores que, apesar de conviverem com as diferentes formas do exercício das sexualidades, ainda primam pelas masculinidades e feminilidades hegemônicas. Percebe-se também por meio das falas dos jovens que existe uma percepção negativa da homossexualidade e da bissexualidade, reforçada pelas crenças e pelos papéis de gêneros veiculados no âmbito social, cuja percepção está presente na compreensão que os pais constroem acerca dessas duas condições.

O reconhecimento da homossexualidade pelos familiares fomenta nos pais medos e incertezas que muitas vezes levam ao uso de estratégias para que o jovem homossexual invisibilize a sua orientação.

No próximo capítulo abordaremos como as situações de violência vivências em diversos espaços influem na (re)interpretação das relações de gênero dos nossos jovens.

CAPÍTULO IV

4. SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA E (RE)INTERPRETAÇÕES DAS RELAÇÕES DE GÊNEROS E MASCULINIDADES

> *A violência nas crianças vem de tempos passados... Porque antigamente as pessoas já nasciam lutando pra sobreviver. E esse sentimento vai passando de pessoa pra pessoa. Você pode ver, você dá um brinquedo pra uma criança, a criança vai... ou jogar longe, ou ela vai abrir pra ver o que é que tem dentro ou ela vai simplesmente quebrar, porque é assim, ela sente prazer nisso. Então isso não é cortado na infância e ... não é apresentado um amor, digamos assim, não é apresentada uma forma real do que realmente aconteceria se ela não quebrasse. Só apresentam "se você quebrar você vai apanhar, ou se você quebrar você vai receber um carão". E não "se você quebrar você não vai ter mais depois. Se você quebrar não vamos ter como te dar depois". E vem um pouco disso também, mostrando superioridade... e é isso* (ÂNGELO, 2016) [48].

Iniciamos esse capítulo com a fala de Ângelo, um dos garotos que participou da pesquisa, cuja narrativa nos reporta ao grau de importância da educação para a desconstrução da cultura da violência no processo formativo das crianças. Assim, o capítulo tem o intuito de discutir, a partir das narrativas dos/das interlocutoras/es, como as situações de violência vivenciadas nas suas trajetórias de vida influenciaram no processo de construção e (re)interpretação das masculinidades.

Sendo assim, ele será estruturado em três subtópicos, a saber: as estratégias utilizadas pelos jovens para superar as situações de violência, as vivências de *bulling,* as imposições do encapsulamento dos corpos sexuados e as agressões físicas. É pertinente citar que este capítulo apresenta parte de reflexões dialogadas de três mulheres educadoras e negras – Elisete França, Nazaré Mota e Suely Messeder – autoras do artigo intitulado *As ambiguidades nos atos performativos dos rapazes negros estudantes: possibilidades para uma educação libertadora*[49] .

---

[48] Ângelo é nome fictício atribuído ao estudante do 3º ano do Ensino Médio da Escola Santana. Ele é pardo, tem 18 anos de idade, negro tem cerca 1,70m de altura, 18 anos de idade, cabelos pretos cortado na altura do pescoço, corpo esguio bem definido atendendo e tem prática sexual com mulheres, como já descrito no I capítulo.

[49] Artigo publicado na revista Momento – Diálogos em Educação, Vl. 26 nº1, 2017, disponível em < https://www.seer.furg.br/momento/article/view/7062/0>. Acesso em: 12 out. 2017.

Torna-se interessante reconhecer a conexão entre a fala potente do nosso interlocutor e o processo educacional que vivenciamos em nossa tenra infância, através das brincadeiras e brinquedos para crianças. A forma como ele descreve um ato de educar pelo carinho, pelo diálogo, nos reporta as ideias de Bell hooks (2013), em cujo texto sobre a escolarização dos homens negros comenta que o sexismo imerso no processo de educação perpetua e naturaliza as desigualdades de classe e estereótipos raciais e de gênero, de forma a impactar no processo de constituição e formação dos sujeitos sócias. Logo, torna-se fundante compreender a escola e a sala de aula, a partir das reflexões de hooks (2013), como um espaço grupal onde podemos coletivamente criar e manter uma comunidade de aprendizado, espaço no qual o diálogo e a valorização da verdade de cada um estejam sempre sendo potencializada, para cooperativamente desconstruir práticas racistas e sexistas.

Ângelo, na sua narrativa, nos convida a pensarmos em uma educação da transgressão, uma educação que nos direcione para além das práticas disciplinares e cumprimento de regras, para uma educação que hooks (2013) chama de capacitante de liberdade, pois para ela a educação tem forte ligação e está impregnada com/na prática da liberdade e da autonomia.

Ainda pensando na narrativa do nosso interlocutor, ele chama atenção para a violência presente nas vidas das crianças nos seus diversos contextos, e se reporta especialmente para o contexto familiar, que é um dos espaços de socialização, integração e aprendizagens, comentando que *“ [...] a violência nas crianças vem de tempos passados... Porque antigamente as pessoas já nasciam lutando pra sobreviver”* (ÂNGELO, 2016).

Esse pensamento de Ângelo tem uma profunda relação com a sua vida, é uma fala totalmente implicada nos aspectos socioeconômico e emocionais, o que nos reporta ao texto *Vivendo Amor,* de Bell Hooks, em que se discute a importância do amor para a cura interior, partindo de uma reflexão sobre o sistema escravagista que, segundo autora, feriu emocionalmente as negras e os negros, a ponto de comprometer a capacidade de amar, pois condicionou as negras e os negras a reprimirem seus sentimentos como uma estratégia de sobrevivência; bem como a luta pela sobrevivência por meio do trabalho que impede às negros e aos negras de vivenciarem o amor; e conclui que o povo negro, em especial as mulheres, quando

experimentarem o amor acumularão forças para enfrentar o genocídio que mata diariamente os/as jovens negros.

Essa reflexão de Ângelo nos leva, ainda, a prensarmos que a literatura sobre masculinidades advoga que a construção da masculinidade viril tem a ver diretamente com a violência, tendo sido o próprio sexo entendido como uma arma. Para além da construção simbólica do corpo negro como máquina de matar e morrer, somos cercados de noticias que nos levam para o alto índice de mortandade de crianças dos jovens negros. Essa gramática da violência operada para/pelas crianças, jovens e homens negros é registrada largamente no mapa da violência, nas mídias audiovisuais, jornais, programa de TV.

O Mapa da Violência 2016 – produzido pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) – com foco na questão da violência por armas de fogo e suas variáveis – evidencia que aumentou o índice de violência contra a população negra no País. A taxa de homicídios de negros aumentou 9,9% entre 2003 e 2014, passando de 24,9% para 27,4%. Pela pesquisa, a vitimização negra do Brasil, que em 2003 era de 71,7%, mais que duplicou: em 2014 alcançou 158,9%, o que significa que morrem 2,6 vezes mais negros que brancos vitimados por arma de fogo. Os homens representam 94,4%, na média nacional, de vítimas por homicídios por armas de fogo e a principal vítima é a juventude na faixa de 15 a 29 anos de idade.[50]

No estado da Bahia, em especial, a violência contra os jovens negros atingido por armas de fogo teve um acréscimo de 123,7%, pois, em 2004 foram mortos 8.100 e 2014 18.119 jovens, com base no relatório do Mapa da Violência, de modo que podemos inferir que se trata de um verdadeiro genocídio.

Não muito diferente, essa violência atinge também os nossos jovens, principalmente a juventude negra, em notícias como a veiculada no Jornal *El País*, que informa sobre a absolvição dos policiais que executaram 12 jovens negros – “Sentença-relâmpago na Bahia absolve policiais por mortes do Cabula. A Agência de Reportagem e Jornalismo Investigativo divulgou no seu site, em 11/07/2013, a seguinte notícia: “Jovens negros na mira de grupos de extermínio na Bahia”. Complementa a reportagem informando que o município de Simões Filho é local de

---

[50] O Mapa da Violência compõe uma série de estudos desenvolvida pelo pesquisador Julio Jacobo Waiselfisz, desde 1998, que tem como temática a violência. Informações retirada do site http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/2016/08-agosto/mapa-da-violencia-2016-morrem-2-6-vezes-mais-negros-que-brancos-vitimados-por-arma-de-fogo.

desova dos grupos de extermínio na Região Metropolitana de Salvador, cuja taxa de homicídio de jovens negros é de 400 por 100 mil habitantes.

No site do G1 no dia 20/11/2014 veiculou-se a seguinte manchete: “Homicídio de jovens negros cresce a cada ano na BA: impunidade permite”. Dados do Mapa da Violência apontam registros no período de dez anos. Em 2002, foram 924 assassinatos de jovens negros; em 2010 os números chegam a 3.252.

Importante dizer nesse momento a nossa compreensão do termo violência. Para o dicionário online Houaiss[51], violência é um “substantivo feminino de qualidade ou caráter de violento. Ação violenta: cometer violências. Ato ou efeito de violentar. Opressão, tirania: regime de violência. Direito Constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém”. Já o dicionário online Aurélio[52] define violência como “o estado daquilo que é violento; ato violento; ato de violentar, abuso da força; tirania opressão. Constrangimento exercido sobre alguma pessoa para obrigá-la a fazer um ato qualquer; coação”.

Do ponto de vista filosófico e sociológico, Minayo (2006) defende que existem três fontes explicativa para a violência: a primeira, por volta dos anos 60 e 70 do século XX, denominada “frustação coletiva”, tem como explicação as crises sociais. Para os pesquisadores dessa vertente, a violência resulta da distância entre expectativas de determinados grupos e a impossibilidade que a sociedade tem de satisfazê-las.

Uma segunda vertente expressa o caráter relacional e instrumental da violência, pontuando que atores excluídos do campo político utilizam a violência para conseguir se manter no palco do poder. E a terceira vertente ressalta a forte articulação entre violência e cultura. No entanto, Michel Wieviorka, sociólogo francês que faz uma análise da situação da violência na contemporaneidade comenta que “a violência contemporânea se situa no cruzamento do social, do político e do cultural do qual ela exprime correntemente as transformações e a eventual desestruturação” (1997, p. 36). Para ele, a violência traduz a existência de problemas sociais que não se transformam em tema de debate e busca de solução pela sociedade.

No entanto, compreendemos a violência a partir do que foi discutido por Santos (2002), no seu artigo sobre violência na América Latina, ele argumenta que a violência é “um ato de excesso, qualitativamente distinto, que se verifica no exercício

---

[51] Disponível em https://www.dicio.com.br/violencia/. Acessado em: 10 jan. 2018
[52] Disponível em < https://dicionariodoaurelio.com/violencia> Acessado em: 10 jan. 2018

de cada relação de poder presente nas relações sociais de produção do social" (p.17). Ampliando mais a discussão, o autor comenta ainda que um dos fatores que têm ampliado a situação de violência na zona urbana são as desigualdades de oportunidades oferecidas aos sujeitos sociais, o desemprego, baixos salários e precarização do trabalho, bem como as deficiências presentes no sistema educacional público, cujos fatores fomentam a segregação social urbana.

As situações de violências geradas pelas relações de poder que aniquilam ou outro social, presentes na nossa sociedade, excluem cada vez mais os/as jovens negros/negras e têm como consequência uma maior proporção de atos violentos destinados especialmente para os jovens negros. Conforme comenta Pegararo *apud* Santos (2002):

> Muitas vezes, os atos de violência representam estratégias de sobrevivência dos jovens: A chamada violência juvenil atual pode ser vista como um, uma das estratégias de reprodução ou de sobrevivência de setores excluídos em termos educativos e laborais, ou seja, da existência que se supõe outorgue identidade aos jovens. Acentua-se a situação de vulnerabilidade dos jovens quando aqueles em fase de escolarização não apenas não assistem a escola como tampouco estão inseridos no trabalho (PEGORARO apud SANTOS, 2002, p. 21).

Essas situações de violências vividas por jovens, como relatado acima, fomenta a criação de estratégias de sobreviver a esses atos. Sendo assim, passaremos neste momento a narrar a partir das vozes dos/as jovens diante das situações de violência ocorridas com eles/as nos diversos espaços sociais, o que os levou a criarem estratégias de sobrevivências, bem como a fazer as (re)interpretações das suas masculinidades.

4.1 "SE EU FALAR EU POSSO ATÉ MORRER": VIVENDO E APRENDENDO AS ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DE SITUAÇÕES VIOLENTAS

A contextualização sobre os dados estatísticos e manchetes veiculadas nas diversas mídias sobre a violência na Bahia traz à baila a narrativa dos/as nossos/as interlocutores/as sobre as experiências de violência nas suas vidas. O título do subtópico surge da narrativa de Júnior, estudante do 3º ano do Ensino Médio, 20

anos de idade cor da pele parda, que, ao ser interpelado pelas lembranças da infância mais marcantes, se expressa com o seguinte comentário:

> *Tirando os amigos que você conhece quando guri e entra pro mundo das drogas, vai pro caminho errado. Tipo, eu tinha uns 20 amigos e todo dia a gente ia pro campinho, aí hoje em dia eu não falo mais com ninguém porque a maioria tá no tráfico das drogas. Se eu falar eu posso até morrer. Então... foi mais isso mesmo.* (JUNIOR, 2016*).*

A narrativa acima nos releva a situação de violência estrutural presente na nossa sociedade, que é resultante das desigualdades sociais e do aumento da situação de pobreza, logo, é fruto de construção social, que tem como foco as camadas populares. No dizer de Briceño-León (2007) é uma violência de pobres contra pobres, pela qual se identifica uma vitimização dos próprios pobres.

Assim, quando Júnior nos revela na sua fala o medo de entrar nas estatísticas da violência urbana, nos reporta ao pensamento de Briceño-León (2007), que comenta sobre as consequências dessa violência, salientando que o mal-estar psicológico do medo é um dos efeitos que agrava a dor e sofrimento humano. Sendo assim, a opção estratégica do nosso interlocutor é não se comunicar com aqueles que um dia fizeram parte da sua vida.

Sabemos que a violência é uma cicatriz aberta na nossa sociedade e que está relacionada a múltiplos fatores sociais. Os dados supracitados, bem como a narrativa do nosso interlocutor, nos mostram que os/as jovens figuram no cenário nacional, e em especial baiano, como agentes e vítimas da violência. Eis o relato de Marconi, ao escolher uma de estratégia para superar a perda do irmão:

> *[...] aí quando meu irmão faleceu, eu fiquei muito jogado na rua, comecei a andar com gente que eu não gostava aí depois que aconteceram muitas coisas, poxa foi muito difícil. Andava com pessoas, negócio de policial e tal, e as pessoas me julgavam... comecei a usar um bocado de roupas que... aquelas roupas horríveis, que muitas pessoas.... vamos dizer que são bandidos que usam. Comecei a usar o cabelo... deixei diferente, comecei a me jogar mesmo [...].* (MARCONI, 2016).

A estratégia utilizada por Marconi para superar a ausência do irmão[53], que faleceu, foi buscar apoio no grupo de pessoas as quais ele considerava

---

[53] É importante situar o leitor que Marconi não explicitou o motivo e como o seu irmão morreu. Apesar de questionado, o estudante não respondeu, colocando outras questões durante a entrevista.

inadequadas, cujo principal fator é o fato de esse grupo apresentar conflitos com a Lei. Assim, ele passa a seguir e a incorporar uma nova masculinidade hegemônica, aquela adotada pelo grupo do qual ele estava participando no momento, como relatado, incluindo as mudanças no uso das roupas e dos cabelos.

Em relação à inserção dos jovens nos contextos de situações de violências coletivas, Minayo (2006) comenta que a violência de cunho coletivo vivenciada na atualidade nas grandes cidades é uma das formas de manutenção de negócios ilegais, de origem globalizada. E que um dos pontos mais perversos é a forma de inclusão dos pobres e dos jovens nos seus lucrativos negócios. A autora acrescenta:

> O ato subjetivo de entrada no mundo do crime é secundado e contextualizado por uma situação de extremas desigualdades, de falta de oportunidade para o protagonismo, como cidadão, e de total descrença nas possibilidades de acesso ao consumo, à cultura e ao reconhecimento social. Por isso, o mercado da violência passa a se configurar como uma escolha viável, numa conjuntura de crescente desemprego e exclusão social, cultural e moral. (MINAYO, 2006, p. 33).

Ainda sobre inserção dos jovens nas vivências de violências é pertinente citar a pesquisa de Caio Silvia (2014) na sua pesquisa sobre “Masculinidades e Violência em Narrativas de Vida de Jovens em Conflito com a Lei”, que, apoiado nos discursos de Welzer-Lang (2004) e Grossi (2004), comenta que a relação entre masculinidade e violência perpassa pela exclusão social, bem como pelas diversas formas de violência sofridas e cometidas pelos/pelas jovens em todas as classes sociais.

A ausência de um apoio emocional para o sentimento de perda e o próprio sistema social de construção das masculinidades que não permite que os meninos expressem seus sentimentos pode ter sido o elemento motivador para que Marconi se agrupasse com os jovens em conflito com a lei.

Tomando ainda como suporte o supracitado diálogo com Marconi, vê-se que o estudante aponta para os padrões de vestuários e do imaginário social, no que se refere ao modo de vestir e de ser, revelando-nos que a discriminação e a exclusão presentes na nossa sociedade são resultantes do preconceito com relação aos sujeitos sociais que não atendem aos atributos considerados “normais e naturais”.

Vejamos o que ele relata sobre as roupas que vestia no período em que, segundo ele, andava usando “aquelas roupas horríveis” (MARCONI, 2016).

> ***Elisete****: você falou que andava com pessoas que usava certo tipo de roupas. Como era essa roupa?*

> ***Marconi*** *- Vamos dizer assim, como as pessoas julgam, por exemplo, se você colocar uma camisa pólo e uma bermuda jeans, as pessoas vão olhar para você... porque julgam pela aparência, certo? Então a primeira aparência é que vale. Se ela me olhar com uma camisa pólo e uma bermuda Jeans, tudo bem, eu posso ser uma pessoa direita, mas por trás poderia ser uma pessoa ruim, como qualquer outra, mas o que elas julgam... mas por exemplo, se eu botar um boné, um boné da Nike ou um tênis da Nike, cheio de anel no dedo de prata, aí as pessoas vão me julgar diferente, vão falar "ah, ali usa drogas", "ah, ali deve roubar", "ah, como ele conseguiu dinheiro pra comprar essas roupas?", porque geralmente essas roupas são caras e as pessoas julgam muito isso. Mas eu também não ligava não, porque minha cabeça era meu guia, eu trabalhava pra comprar [...].*

Nessa narrativa de Marconi a violência apontada aqui está associada à forma de vestir, pois na nossa sociedade, marcada pelo preconceito e discriminação, a aparência física desempenha um papel fundamental na formação dos estereótipos sociais. Goffman (2008, p.149) no seu livro *Estigma* comenta que o "estigmatizado não são as pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais". Assim, nas relações de poder estabelecidas em uma sociedade eurocentrada, todos os atributos "indesejáveis" e que fogem ao estabelecido como "normal" são considerados desviantes. Dessa forma, vão se estabelecendo o preconceito e a discriminação que atua em todas as esferas da vida.

Sendo assim, a forma como os acessórios vestem esses corpos, em especial os corpos de jovens negros, balizam as relações de poder e hierarquizam os diferentes grupos sociais. É pertinente dialogar com Quijano (2005) na discussão que faz sobre colonialidade e poder, ao comentar que as relações sociais direcionadas pelos colonizadores se configuraram de forma a estabelecer uma hierarquização com base nos lugares e papéis sociais preestabelecidos para negros/as, indígenas, gays, transexuais, argumentando que "identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população" (QUIJANO, 2005, p.117).

No Brasil o corpo do jovem negro convive com vários estereótipos que englobam não só as questões raciais, mas também as relacionadas a gênero e classe social. Essa relação é expressa na narrativa de Marconi, quando caracteriza a discriminação pela roupa que utiliza e pela forma como o outro social o definirá. Isso porque Marconi é um jovem negro, morador de um bairro onde, na sua maioria, agrega pessoas com baixo poder aquisitivo de Salvador. E no imaginário social esse

jovem não pode usar certas marcas de roupas que, culturalmente, foram determinadas para um público do qual esses jovens não fazem parte.

O imaginário social subsidiado pelo pensamento colonizado determina espaços, roupas para os sujeitos sociais, e assim o jovem negro não pode ocupar o mesmo espaço que um jovem branco, pois ele é subalternizado na nossa sociedade, e como tal suas vestimentas devem acompanhar o lugar da subalternização. Quando o jovem negro foge a essa determinação cultural, ele é olhado com desconfiança, pois ele assume “um lugar que não é seu”, ele assume um papel de “impostor”. Para além do papel de impostor, ele é marginalizado duplamente: primeiro porque é um subalternizado e segundo porque, no imaginário social, para ele usar uma roupa de grife, ele precisa ter roubado. Assim, observamos o impacto do processo de colonização não somente do Brasil, mas também do imaginário social. Quijano (2005) nos diz que o controle das classes subalternizadas articulada com raça/gênero estruturou-se de tal forma na nossa cultura que essas diferenças e esse lugar de subalterno são naturalizados.

Aqui o nosso interlocutor expressa também o lugar da marginalização da masculinidade, pois, como advoga Connell (1995), a masculinidade do homem negro está subordinada à autorização da masculinidade hegemônica dominante, que nesse contexto associa a raça e classe. Pinho (2004) nos convida a desconstruir a masculinidade hegemônica negra construída culturalmente, bem como a sua marginalização.

4.2 DANÇANDO VALSA: SUPERANDO AS VIOLÊNCIAS E VIOLANDO AS NORMAS

Ainda sobre as vivências de violência, Marconi nos apresenta a sua estratégia de sobrevivência para sair o grupo de jovens em conflito com a lei: a valsa. Na sua narrativa ele nos diz que refletiu sobre a situação que estava vivendo e com apoio do gestor da escola passa a dançar, veja o que nos diz:

> *Aí depois eu pensei que nada disso que eu estava fazendo ia me favorecer em nada, não ia mudar nada minha vida. Aí eu comecei a... minha sorte foi meu dindo, o diretor da escola que eu estudava, ele tinha um grupo de valsa. Ele via a minha situação, que eu estava triste, eu ia quando queria, faltava à escola. Aí ele foi e me chamou para entrar no grupo, eu falei que era viadagem, sabe? Assim... machão. Mas aí eu comecei a ensaiar e tal e gostei. Aí quando eu fiz três anos nesse grupo ele me indicou um curso, lá*

> *no Ateliê das Rosas, lá na Pituba, e uma bolsa de 75%. Por exemplo, o curso era 500 e eu só pagava 175. E tipo, minha mãe não tinha essas condições de pagar, tava muito apertada, só era a gente, mas era despesa, era água, era luz. Aí ele pagou esse curso pra mim durante oito meses, aí quando ele pagou esse curso durante oito meses e eu recebi meu certificado, aí ele foi e me colocou no colégio particular que eu dou aula hoje. Aí eu agradeço muito a ele, hoje em dia eu nem falo mais com ele, não porque eu sou ingrato, porque eu saí, minha mãe me tirou de lá por causa de má índole e das pessoas que eu andava, entendeu, eram de má índole. Aí eu morei perto da casa de minha tia, num condomínio fechado lá em Canabrava, Nova Cidade. Mas eu comecei a dar aula, comecei a gostar, e agora eu também estudo bastante, que eu quero ser alguém na vida, ajudar minha mãe, que eu sei que ela não vai ficar nisso por muito tempo, que chega uma hora que as pessoas cansam, que o nosso corpo desgasta, ainda mais na profissão que ela está. Aí eu penso muito em ajudar ela e também em agradecimento à minha tia e também a mim mesmo, porque se não fosse também por força de vontade minha, eu estaria onde eu estaria antes, e o resultado não seria nenhuma boa coisa.* (MARCONI, 2016).

A dança foi o elemento fundamental da mudança de Marconi, bem como a atenção dada pelo diretor da escola em que ele estudava. Nesse sentido, Rochele Fachinetto, no seu artigo “Juventudes e violência: onde ficam os jovens numa sociedade ‘sem lugares’”, comenta que para o enfrentamento às múltiplas violências que acometem os jovens é preciso dar e reconhecer a sua fala, não estigmatizando a sua voz e a sua ação. E essa citação é pertinente, pois ela reporta à ação do “dindo”, que possibilitou auscultar os sentimentos e as angústias de Marconi, bem como a estratégia utilizada para enfrentar a perda de uma pessoa querida, ao tempo em que fomentou nele um olhar diferenciado para novas formas de viver a dança.

É interessante também observar que Marconi rejeita inicialmente participar do grupo de dança de valsa, pois para ele era “viadagem”, conforme fala quando questionado o porquê da sua opinião:

> *Porque tipo, eu olhava assim e ficava sem sentido, porque os meninos dançavam assim com as meninas, aí era muito rebolado e não sei o quê, aí eu julgava mesmo, falava “rapaz, aí só os viados que devem entrar”, aí ele me explicou “não rapaz, não tem nada a ver, porque as pessoas dançam em 15 anos, 18, formatura, confraternizações.* (MARCONI, 2016).

A valsa possibilita que o homem rebole segundo Marconi, e por isso ele considera uma dança específica para um homem que não tenha os padrões hegemônicos de masculinidades, logo ele subalterniza essa modalidade. Apresenta assim a sua concepção de masculinidade subalterna, que coaduna com a visão expressa na literatura sobre masculinidades, pois, para Connel (1995), a masculinidade subalterna é aquela que foge ao padrão estabelecido culturalmente

como “normal” que foi convencionado pela cultura patriarcal para as representações sociais dos homens. Logo, essa masculinidade refere-se àqueles homens que não representam a virilidade nas suas práticas sociais ou que se aproximam das performances femininas.

Ainda querendo compreender melhor o sentido atribuído pelo nosso interlocutor para a categorização da valsa como propícia para homens com perfis mais femininos, entabulo o seguinte diálogo:

> ***Elisete**: Você falou da questão da valsa, que tinha um rebolado. E os pagodes que os homens rebolam também? Não é viadagem?*
>
> ***Marconi**: Verdade. Mas pagode vamos dizer que... por exemplo, se eu dançar um pagode hoje em dia e eu tiver assim num ambiente que tenha muita gente, chama atenção. Porque as meninas gostam, na verdade as meninas gostam dos meninos que dançam pagode, falam assim “oh pra aquele menino, dança muito, poxa, eu quero pegar ele”, porque tipo, eu dancei pagode também, eu gostava muito de dançar pagode, mas nunca achei que pagode fosse negócio de viado não porque tipo, todo mundo na rua dançava pagode.*
>
> ***Elisete**: Então assim, os meninos dançavam pagode, rebolavam, isso aí não significa que ele seja gay?*
>
> ***Marconi**: Isso.*
>
> ***Elisete**: Mas e valsa?*
>
> ***Marconi**: Valsa pra mim era muito aviadado...*

Interessada em compreender como os amigos de Marconi reagiram à sua entrada no mundo da valsa, questiono sobre a opinião dos colegas:

> ***Elisete**: E quando você foi dançar valsa, seus colegas acharam o quê?*
>
> ***Marconi**: Rapaz, ficou todos fazendo chacota de mim “rapaz você vai virar viado”, eu “sai daí rapaz, você é maluco é?”, “rapaz, que viadagem, oh pra aí que bicha”, aí também me afastei deles, dentro da valsa me afastei de tudo, me afastei das pessoas que eu andava e tal. Minha mãe gostou, minha tia também apoiou demais mesmo, me dava muito incentivo pra eu ir. E aí eu comecei a ir frequentar mesmo e gostei mesmo, tem 5 anos hoje, hoje não, tem 5 anos que eu comecei a ir.*

A dança como arte está relacionada à expressão corporal, ao cultural, ao som, ao ritmo, ao movimento e a sensualidade, a emoções e sentidos, e além disso leva o sujeito social a se perceber dentro de um contexto cultural e histórico. No caso específico do nosso interlocutor, o contexto cultural e histórico vivido por ele, um jovem morador de um bairro carenciado de Salvador, o conduz a participar da

música denominada pagodes baianos. O pesquisador Nascimento (2012) buscou investigar a relevância desse estilo musical que nasce nos redutos negros e dos bairros carenciados e populares de Salvador, bem como os significados para a construção identitárias para os/as jovens negros/pardos. Tal estilo é considerado pelo autor como uma das expressões da música baiana híbrida, em que a dança e a música estão imbricadas e são complementares, tendo como foco as mulheres e a sua sexualidade, conforme demonstrado na Figura 02. Lima (2002) chama atenção para o poder presente nesse estilo de música, comentando que "[...] as estruturas de poder do gênero e da raça legitima o corpo negro como mercadoria, torna-o um bem alternativo à ordem sexual para aqueles que podem pagar pela transgressão das proibições". (LIMA, 2002, p. 92).

Figura 02: Garotos e garotas dançando pagode baiano[54]

Fonte: Disponível em: https://www.google.com.br[55]

Sabemos que o corpo é fundante para a construção identitária dos sujeitos sociais. Como afirma Le Breton (2009, p. 41), "[...] o indivíduo habita seu corpo em

[54]Importante evidenciar que a imagem ilustrativa, retirada das do site da Google, tem o propósito de exemplificar o tipo de dança dialogada no corpo do texto, não retratando os /as participantes da pesquisa.

[55]Fonte:https://www.google.com.br/search?q=imagens+de+garotos+negros+dan%C3%A7as+dos+pagodes+baiano&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjouvX6naLUAhUHhpAKHawZAiAQ_AUIBygC&biw=1366&bih=613&dpr=1#tbm=isch&q=imagens+de+garotos+dan%C3%A7as+dos+pagodes+baiano&imgrc=fPwa01PXsjGGyM:

consonância com as orientações sociais e culturais que se impõem, mas ele as remaneja de acordo com seu temperamento e história pessoais". Assim, o corpo habitado por Marconi tinha como uma das representações das masculinidades hegemônicas do seu grupo social/cultural as performances presentes na música/dança dos pagodes baianos, que vão de encontro às práticas corporais encenadas na valsa, que é apropriada para salões de festas, e que hoje é muito utilizada nos bailes de debutantes, formaturas e casamentos. Marconi transgride, portanto, a norma do seu grupo e compulsoriamente se afasta, visto que ele não mais representa o "ideal de homem hegemônico", pois a sua opção o leva a uma posição de subalternidade e a um perfil homossexual, segundo o imaginário do grupo.

Diante das representações de masculinidades hegemônicas expressas pelos garotos observa-se que são resultantes de padrões de ações e práticas vivenciadas cotidianamente pelos sujeitos sociais, por isso é plural e dinâmico, porque é reiterado a partir das teias relacionais constituídas nas relações estabelecidas entres os diferentes homens e diferentes mulheres.

4.3 SOBRE A VIOLÊNCIA NA ESCOLA: VIVÊNCIAS DE *BULLYING*, AGRESSÕES FÍSICAS E (RE) INTERPRETAÇÕES DE MASCULINIDADES

Sobre as agressões presentes no contexto escolar é pertinente citar que as situações de violência têm aumentado nas escolas brasileiras. Conforme dados apresentados pelo relatório final do Programa Diagnóstico e Prevenção à Violência nas Escolas[56], 42% de jovens brasileiros sofrem agressões físicas ou verbais nas escolas, em Salvador o índice apresentado foi de 39,7%, sendo que 17% sofreram agressão física e 18,4% ameaças verbais. Essa situação é gritante e precisa ser problematizada e discutida dentro e fora das instituições escolares, no entanto, muitas vezes ela é invisibilizada e naturalizada.

Nos diálogos tecidos com os/as interlocutores/as da pesquisa, muitas narrativas revelaram as vivências de agressões psicológicas e físicas, o *bullying* está

[56] Pesquisa realizada em 2015 pela FLACSO Brasil/OEI/MEC como parte integrante do Programa de Prevenção à Violência nas Escolas sob a coordenação das pesquisadoras Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro. A pesquisa foi realizada em sete capitais (Belém, São Luís, Fortaleza, Maceió, Salvador, Belo Horizonte e Vitória).

presente e ausente no ambiente escolar. Digo presente, pois é recorrente nas narrativas, e ausente, por não ser problematizada no âmbito escolar.

O *bullying* – termo de origem inglesa, encontra-se associado a um conjunto de ações e situações de maus-tratos, agressões verbais, físicas e coerções entre os atos intimidadores repetitivos e contínuos direcionados a uma pessoa sem um motivo evidente, com objetivo de colocá-la em situação de inferioridade e humilhação – geralmente acontece no contexto escolar.

No diálogo desencadeado com Humberto sobre o fato mais significativo e marcante até o momento, ele se reporta ao teatro, que entrou na sua vida a partir das situações de *bullying* que vivenciou na escola:

> ***Elisete****: Vamos voltar aqui um pouco. Você falou que o fato mais importante da sua vida, até o momento, que tem 20 anos, foi o teatro? É isso?*
>
> ***Humberto****: Sim, foi o teatro, eu sofri bullying no colégio anterior. Eu não era tido como melhor aluno, mas na área de humanas eu me destacava, tinha sempre ótimas notas. Aí até um determinado ponto um grupo começou a... ficar de implicância, aí depois começaram as agressões físicas, passei por isso durante 2 anos.*
>
> ***Elisete****: Você sofria bullying por qual motivo? O que é que eles alegavam?*
>
> ***Humberto****: Diziam que eu tava provocando. Dizia "ah, tá procurando conversa aí". Sempre eram três pessoas, aí eu falava assim "eu não tô não", aí "ah, então você tá me chamando de mentiroso?", aí eu "não", "ó pra aí, chamou de mentiroso de novo". Um tá no meio e o outro coloca pilha em cima. Aí começaram as agressões físicas, até que eu tentei contar a meus pais só que não diretamente porque realmente dava medo, eu contar e eles descobrirem, minha mãe me tirar do colégio e eu apanhar mais. Aí eu passei por isso 1 ano e no 2º ano, que foi na 6ª série, eu é... dei um basta nisso, parti pra cima dos três de uma vez só e aí minha mãe realmente falou "porque você não disse isso antes?". A gente tenta, só que a gente não consegue. [...].*

Essa situação relatada pelo nosso interlocutor revela o sentimento de impotência e inferioridade que é vivido pelas pessoas que sofrem *bullying*. Tal prática revela o poder presente na relação dos sujeitos sociais, pois ele opera na conduta e no modo de ser e agir dos agressores e da vítima, sendo tão repressor que paralisa a pessoa que sofre a violência. Essa paralisia é narrada por Humberto, quando fala do medo de contar aos pais sobre a situação de violência que sofria no espaço escolar.

Ainda sobre a sua experiência, Humberto prossegue com a sua narrativa, argumentando a relevância do teatro como elemento potencializador para o

processo de construção da sua masculinidade, por meio das relações estabelecidas com os pares.

> *Aí saí desse colégio e fui pra outro colégio, achando que iria ser a mesma coisa. Fui... me tornei o menino da bagunça, só queria bagunçar, só queria brincar, aí perdi mais uma vez o ano. Só que nesse ano foi o ano que conheci o teatro, foi no meio do ano, em setembro, outubro para o final do ano. Aí eu "poxa, gostei", tentei mudar um pouco só que já tava no final e eu perdi. Dali em diante, eu fui mudando, no primeiro ano teve um grande seminário, que a gente apresentou sobre segurança na tecnologia. Foi uma coisa muito maior, a gente apresentou numa faculdade, na faculdade a gente apresentou para pais, professores, técnicos de determinada área, aí eu parei pra perceber, poxa, valeu a pena eu ter feito o teatro. [...] o teatro me possibilitou enxergar um pouco diferente a mim e aos outros, isto porque, no teatro a gente faz vários papéis, eu já fiz: drogado, bêbado, pai de família e homem liberal e hoje vejo que esses papéis me ajudam a me observar até em casa falo isso poderia ser melhor. Penso que o teatro deveria estar na escola, pois ele pode ajudar os estudantes que estiver passando por problemas como eu passei, o teatro ajuda a gente a construir verdades e a não reproduzir o que se ver*. (HUMBERTO, 2016).

Ainda sobre situação de *bullying* vivido na escola Júnior traz o seguinte relato:

> *Acho que... foi um vexame, no colégio que eu... foi um bullying. Praticamente eu era tipo... o esquisitinho da turma, não falava com ninguém. Hoje eu falo com todo mundo. Aí no colégio, tava tipo, no pátio, o menino que não gostava de mim não sei por que porra foi do nada esse homem me deu um murro na cara. E saiu. Eu era de colégio particular.* (JUNIOR, 2016).

O interessante nessa narrativa de Júnior é que ele se culpabiliza pelo fato de ser agredido, pois ele era o "esquisitinho da turma", o que dá poder ao grupo de exercer ações violenta contra ele. Essa concepção é naturalizada na nossa sociedade, pois tudo que foge ao padrão estabelecido pelos grupos sociais deve ser repelido, mesmo com o uso da força. A violência aqui é naturalizada, pois a homogeneização é fundamental para aceitabilidade das pessoas nos grupos sociais, em especial nos grupos escolares.

Ao tempo o nosso interlocutor se refere ao seu agressor, de forma ambígua: primeiro como "um menino" e após sofrer agressão como "esse homem". Pode-se inferir que, para o seu imaginário, essa transformação denominativa aconteceu devido à agressão sofrida, pois o menino é uma criança, que para o imaginário social, "é um ser amável e não violento". E a violência culturalmente é uma característica do homem, pois, como advoga a literatura sobre as masculinidades, no processo de construção do ser homem a cultura se incube de criar e arraigar

mitos, crenças e paradigmas em torno das masculinidades. Assim acredita-se ou acreditou-se que o homem é um ser social naturalmente agressivo.

4.3.1 Sobre qual a orientação sexual visibilizada ou invisibilizada permitida na escola

Sobre o *bullying* sofrido devido à orientação sexual, César, estudante do terceiro ano, pardo, 18 anos de idade e práticas sexuais com homens, nos diz:

> ***Elisete****: Agora me diga uma coisa, esse namoro com a menina foi pra quê mesmo?*
>
> ***César****: Foi pra testar... assim, eu gostava dela só que não sabia como eu gostava dela, acho que também mais pelo impulso dos amigos, que eu vejo muitos casos que se você não namora, se você não pega uma menina, você é o viadinho. E eu não tava pronto porque na verdade eu passei muito bullying na infância, os meninos brigavam muito comigo e eu não queria ter essa briga, sabe? Eu não queria ficar sendo tachado na frente de ninguém. Aí eu namorei com ela mas não foi legal (risos).*

A heterossexualidade compulsória presente no nosso contexto social impõe aos/às jovens desenvolver atos performativos que coadunem com a cultura da masculinidade hegemônica, que atribuem um poder aos jovens do sexo masculino e uma subalternidade das jovens do sexo feminino, bem como a naturalização dos atos homofóbicos, lesbofóbicos, transfóbico entre outros fóbicos. Essa obrigatoriedade levou César a testar uma relação afetiva com uma menina, tentando encapsular o seu corpo e o seu desejo na “cápsula da normalidade”.

Dando continuidade ao nosso diálogo questiono a César se, na infância, ele sofreu muito *bullying*.

> *Sofri, eu era chamado de viado. E minha mãe sempre ia brigar no colégio por conta disso. É... teve um menino, uma época, que ele tirou a minha roupa na escola, isso já tem muito tempo, tipo, muito tempo mesmo, mas eu lembro de tudo. E ela sempre ia brigar comigo, às vezes tinha coisa que eu não queria dizer, aí meu irmão ia e falava e ela ia no colégio.* (CÉSAR, 2016)

Essa situação vivida por César nos reporta ao filme “*Moonlight - sob a Luz do Luar”*, que retrata a trajetória de um jovem negro com uma vida marcada pela pobreza, pelo tráfego de drogas, sendo morador de um subúrbio norte-americano. O filme nos apresenta reflexões sobre o processo de construção das masculinidades,

bem como as estratégias criadas pelo protagonista Chiron para driblar as constantes situações de violências sofridas na escola.

Varias pesquisas realizadas sobre as questões gênero e sexualidades na escola revelam que existe um tabu e uma segregação das pessoas com práticas sexuais que fogem ao estabelecido pela heteronormatividade. Essa segregação gera o medo e silencia os jovens que sofrem *bullying* homofóbico[57], pois na escola não é problematizado o cerne das manifestações violentas, bem como não são debatidas as questões que estão relacionadas às angústias, aos conflitos e às dúvidas vividas pelos/as jovens homossexuais e lésbicas. Sobre essas violências sofridas pelas pessoas homossexuais, lésbicas, transexuais, Louro (2010) argumenta que a escola consente e ensina a homofobia e que é o local mais difícil de o sujeito social "assumir" a sua condição de homossexual, lésbica ou bissexual.

Discutindo ainda sobre a orientação sexual e a performatividade de gênero permitidas na escola, Marconi, ao falar sobre a sua convivência com os colegas de sala/escola, nos revela como os demais estudantes se relacionam com os/as jovens homossexuais e lésbicas.

> *Rapaz, é meu primeiro ano aqui nessa escola, mas graças a Deus eu sempre tive uma facilidade pra fazer amizade, eu não tenho preconceito com nenhum tipo de gênero, pode ser sapatona, gay, pessoas assim... nerd, ladrão, com quem eu falo, eu tento me entrosar com todo mundo pra não ter aquela discórdia de eu passar e não falar.*
> *[...] Eu ando com todo mundo, não posso nem dizer quais são as pessoas que eu ando porque um dia eu ando com uma turma, outro dia eu ando com outra turma, pra não deixar uma de lado, eu ando com todo mundo.* (MARCONI, 2016).

Aqui Marconi comenta que não tem preconceito de gênero e que se relaciona bem com todos, evidencia ainda sobre a inserção nos diversos grupos presentes na unidade escolar. Ele nos revela na sua narrativa que se divide participando de turmas/grupos diferentes para "não ter discórdia", cuja posição tem muito a ver com a sua trajetória de vida quando esteve envolvido com grupos em conflito com a Lei, bem como a necessidade de ser aceito em uma instituição que para ele é nova, logo precisa ser benquisto e não excluído pelos grupos. Querendo ampliar a compreensão à relevância dos grupos na aceitação ou não dos/das estudantes homossexuais, lésbicas e transexuais, questiono:

---

[57] Utilizo essa expressão para descrever a violência psicológica e/ou física sofridas por pessoas com práticas sexuais com pessoas mesmo sexo.

> ***Elisete**: E esses grupos que você anda, tem algum preconceito que você já presencia?*
>
> ***Marconi:** Alguns têm, vamos dizer que... na minha sala mesmo, tem um menino lá que fica fazendo chacota de um cara da outra sala, que ele é gay, e eu também falo com ele, normal mesmo, como se fosse qualquer outro, sem preconceito nenhum. Aí sempre quando eu falo com ele, ele fica fazendo chacota com ele, aí eu chamo no canto "ô velho, pare com isso, tem que respeitar o gosto das pessoas e tal", "não rapaz, e não sei o quê lá, é que eu fico bolado com isso", "não velho, mas tem que respeitar, é só você não falar com ele, só respeite ele, você não precisa ter nenhum contato com ele, você não precisa ficar chamando ele de viadinho, largando piadinha, a pessoa às vezes fica constrangida".*

É válido observar o modo de intervenção do nosso interlocutor com os demais colegas, no sentido de minimizar a violência sofrida por um jovem que, segundo ele, é gay. Ele transgride ao normatizado pelo grupo da sua sala de aula, que é a prática do *bullying* homofóbico e da violência direcionada às pessoas que fogem do padrão da linearidade de sexo/gênero/prática sexual, que muitas vezes é exercida de forma implícita e sutil, com palavras jocosas que ferem tanto quanto as agressões físicas. Essas situações de violência muitas vezes fazem parte do cotidiano escolar e parecem não causar nenhum estranhamento da comunidade da escola. Sendo assim, ela vai se naturalizando e desconsiderando o respeito aos sujeitos sociais, o que é pontuado por Marconi na sua narrativa quando busca evidenciar o respeito à pessoa humana, independentemente da sua orientação sexual para seus colegas.

Marconi prossegue na sua fala explicitando sobre a "aceitabilidade" dos meninos gays.

> ***Elisete:** Como os meninos que são gays aqui, não são bem aceitos?*
>
> ***Marconi**: Rapaz, no meu ponto de vista, eu acho que 80% não. Que tipo, os gays daqui andam mais com gays ou com meninas, eu não vejo assim tipo... eu acho que sou o único menino aqui que pode andar com ele assim, e dar risada e resenhar, eu acho que eu sou praticamente o único assim, o resto... deve ter alguns também que são amigos mesmo, não aqui da escola, mas pode ser de fora, mas eu percebo isso.*
>
> ***Elisete**: Que os meninos aqui não andam com os meninos gays...*
>
> ***Marconi**: Não andam não.*
>
> ***Elisete**: Não anda por quê?*
>
> ***Marconi:** Pra eles eu acho que eles pensam que vão ser discriminados também, porque estão fazendo coisas junto com eles... eu penso assim [...]*

> ***Elisete**: E com as meninas que são lésbicas, ou sapatão, como você colocou...*
>
> ***Marconi**: Com as meninas já é diferente, as meninas que são sapatonas elas andam com homens e também com meninas, eu acho que elas são aceitas, eu acho que 90% de chance de ninguém ligar.*
>
> ***Elisete**: E o grupo de meninos aceita elas?*
>
> ***Marconi**: Aceitam, porque homem nem fala nada, fica só resenhando mesmo "pô velho, queria tanto pegar aquela menina ali, ela beija mulher, imagine beijando homem?", aí fica fazendo um bocado de resenha, chacota. Mas eu acho que eles não têm preconceito não [...]*

Nessa narrativa observamos que o respeito pelo ser humano – independentemente da cor, raça, classe, religião e orientação sexual – não é uma prática vivenciada no espaço escolar, vez que existe uma naturalização da violência, em especial para as pessoas com práticas sexuais dissidentes. Nesse sentido, Caetano (2011) argumenta:

> A discriminação afirma o "direito" dos que discriminam e a subalternidade dos que são discriminados. Nesse sentido, ela é observada em inúmeras relações nos espaços escolares. As identidades originadas nas expectativas de gênero e/ou sexo biológico estão no interior das hierarquizações e classificações sociais, tanto quanto nos currículos e, mais amplamente nas ações e relações do cotidiano escolar (CAETANO, 2011, p. 176).

A narrativa de Marconi referenda o exposto por Caetano (2011), pois a escola tem conhecimento das sexualidades existentes, no entanto visibiliza as práticas sexuais ditas como normais e invisibiliza as sexualidades dissidentes. Assim, ela busca por meio dos dispositivos pedagógicos e da pedagogia da heteronormatividade silenciar os debates sobre as questões de gênero e sexualidades.

4.3.2 Sobre os grupos na escola. E quem pode ter acesso?

Pertencer a algum grupo social significa ser aceito e validado pelo outro, bem como comungar com suas crenças e valores. Nesse sentido, Dias e Marchi (2012), apoiados em Michel Maffesoli, comentam que é a busca de identidade e identificação que fomenta nos/nas jovens a necessidade de pertencerem a um grupo. Os autores acrescentam ainda que a "escola como grupo social é ambiente dinâmico e complexo em que grupos de estudantes se formam a partir de fatores

como idade, sexo, status, interesses". (2012, p. 1). Sobre a aceitação e exclusão nos grupos presentes na escola, Lícia, uma estudante do terceiro ano, negra, 18 anos de idade, nos fala dos grupos e das relações sociais estabelecidas no contexto escolar:

> ***Lícia**: É uma relação meio que conturbada porque existem os grupinhos e esses grupinhos eles meio que escolhem quem pode e quem não pode, aí fica meio que uma rixazinha. Então, é uma relação meio complicada porque, se você é diferente, você não é adequada pra aquele grupo, você é motivo de... você é motivo de ser escorraçado, vamos assim dizer... aqui é muito complicado a aceitação do que é diferente, não é uma coisa muito normal você ser aceito em qualquer grupo do jeito que você é. Então muitos jovens às vezes eles se fazem, tipo assim, pra eu me adequar a um grupo eu tenho que ser desse tal estilo, então eu não vou ser eu mesmo, eu vou ser daquela forma porque eles são o grupo que eu quero conviver aqui. Ou você está em um grupo ou você está sozinho, ninguém quer estar aí sozinho.*
>
> ***Elisete**: São muitos grupos aqui na escola?*
>
> ***Natália**: São. Tem aqueles maconheiros... eles meio que falam com todo mundo porque sempre tem um que usa alguma coisa, então eles meio que falam com todo mundo, mas eles têm um grupo específico. Aí tem as patricinhas, os marombas que não são nem fortes, mas têm as camisas cortadas pra mostrar músculo, é tudo isso. Têm aquelas pessoas que tem a religião de matriz africana, sofrem sim preconceito tanto dos colegas quanto dos funcionários do colégio. E têm os outros, tem os nerds que é bem normal de qualquer colégio.*
>
> ***Elisete**: E esses grupos todos convivem um separado do outro ou se falam?*
>
> ***Lícia**: Têm aquelas pessoas que migram de um grupo pro outro, que eles estão aqui, mas daqui a pouco estão no outro, convivem bem entre todos, mas não é aquele convívio de todos se darem bem com todos.*

Na narrativa acima, nossa interlocutora nos relata a existência de vários grupos na escola, aos quais são atribuídos poderes de aceitação e exclusão dos/das jovens que fazem parte da cultura escolar, visto que o ambiente escolar é um dos espaços onde está presente uma profusão cultural que irá influenciar a forma de constituição de diverso grupos, conforme as afinidades e os interesses.

Para Dias e Marchi (2012), o espaço escolar pode ser visto "como um agrupamento social dotado de estrutura própria que possui, internamente, estruturas geradas pela sociabilidade entre seus membros" (p. 03). Esse grupamento, conforme compreensão de Michel Maffesoli, é denominado de tribos urbanas, que são grupos sociais os quais se deslocam dentro do processo de massificação da sociedade moderna, estando em constante transformação.

Assim, os grupos desempenham uma função relevante no processo de construção das identidades desses/dessas jovens. A nossa interlocutora acrescenta

ainda na sua narrativa a mobilidade dos/as jovens nos grupos, fatores como a complexidade que envolve a convivência dos diversos grupos na escola; a relevância dos atos performativos que os jovens e as jovens reiteraram para serem aceitos nos grupos e a dificuldade desses/as jovens em aceitar o diferente.

As tribos e os grupos são formados por afinidades como forma de reconhecimento dos jovens que fazem parte das diversas tribos que fomentam as construções identitárias. Nessa perspectiva, Coutinho (2001, p.1) assevera que “o aparecimento das tribos no cenário social contemporâneo, reflete dois processos que, paradoxalmente, caminham juntos na complexa sociedade de consumo em que vivemos: a uniformização e a pluralização”.

No que se refere à aceitação do diferente é pertinente citar França e Messeder (2014), que, apoiadas nas discussões sobre identidade e diferença, de Silva (2008), argumentam que o processo de constituição da diferença passa pela constituição identitária do sujeito social. Identidade e diferença não se relacionam de forma horizontalizada, mas hierarquizada, porque está assentada na relação de poder presente no âmbito sociocultural.

Dando prosseguimento ao diálogo com Lícia trago a seguinte indagação:

> ***Elisete****: E qual é o seu grupo?*
>
> ***Lícia****: No momento no momento eu fico mais com o povo que comunga com a minha religião. Eu sou umbandista, tipo, não precisa ser, mas que respeite. Eu não procuro aquelas pessoas que vão... que eu preciso esconder o que eu sou pra gostarem de mim. Então eu fico com aquelas pessoas ou eu fico sem ninguém. Eu sou aquela pessoa que eu fico assim, antes um som, uma boa música do que pessoas que não vão agregar valor à minha vida.*

A relação de poder presente no grupo é forte, e assim como os grupos subalternizam as sexualidades dissidentes, eles também marginalizam as pessoas que não professam a religião hegemônica, em especial as pessoas de religião de matriz africana. Esse é outro ponto claramente invisibilizado no contexto escolar. Vale salientar que não iremos aprofundar essa discussão, mas não poderemos ocultá-la, pois ela também está associada ao preconceito racial.

Sabemos que a Lei nº 10639/2003 tem 14 anos e dispõe sobre a inserção das discussões da História e Cultural Afro-Brasileira e Africana, entretanto ainda encontramos resistência em muitas escolas de introduzir as temáticas voltadas para a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos. Nesse

sentido, alguns/umas pesquisadores/as sobre a temática acreditam que o não cumprimento da Lei acontece pela visão equivocada do mito da democracia racial, que é veiculada e reiterada no Brasil, objetivando a homogeneização curricular, bem como a desinformação da verdadeira história da constituição social e cultural brasileira, sendo esses os maiores obstáculos para a efetivação de uma educação democrática, pluriétnica e multicultural.

No que se refere às escolas da rede estadual de ensino, o que se observa são ações pedagógicas desenvolvidas isoladamente por alguns professores, visto que esta rede de ensino não dispõe de Diretrizes Pedagógicas para orientar o processo de implementação da Lei, bem como de uma política formativa para os/as professores/as.

A intolerância religiosa, em especial contra as religiões de matrizes africanas, cresce sensivelmente no nosso estado. Somente nos cinco primeiros meses de 2017 já foram registrados 56 casos, contra 13 casos para o ano de 2016, o que representa um acréscimos de 330% em 1 ano, conforme noticia o jornal *Correio da Bahia*[58]. Esse fato, entre outros, mobilizou o Ministério Público representada pela Promotora de Justiça, Lívia Vaz, a instituir o comitê interinstitucional de monitoramento permanente da implementação da Lei nº 10639/03, com o intuito de fiscalizar o cumprimento da norma na Bahia. Esse comitê foi um dos resultados da audiência pública realizada em 22 de setembro de 2016, com a participação da sociedade civil organizada, das instituições públicas e privadas de ensino básico e superior e Conselhos Estadual e Municipal de Educação.

Diante das observações realizadas no âmbito escolar e das narrativas dos/as jovens sobre os grupos presentes na/da escola é possível perceber que as identidades construídas por cada grupo definem diferenças que excluem e marginalizam o outro social, constituindo hierarquias a partir da orientação sexual, da raça e da prática religiosa.

---

[58] Disponível em : http://www.correio24horas.com.br/detalhe/salvador/noticia/denuncias-de-intolerancia-religiosa-crescem-430-em-1-ano-mp-orienta-sobre-limite-sonoro-e cultos/?cHash=d861b2b2ff01fd4ef51f142160db9cad Acesso em: 11 jun. 2017.

4.3.3 E quando cu se torna um signo propulsor das agressões físicas?

No seu livro "*Pelo cu: políticas anais",* Sáez e Carrascosa (2016) argumentam que a construção de gênero poderia ser analisada a partir do corpo penetrável, visto que a produção das masculinidades e feminilidades são construídas por meio do penetrável/ não penetrável, onde o corpo penetrável é considerado feminino, independentemente dos seus órgãos genitais. Assim, a partir de cenas vivenciadas no cotidiano escolar, observo o cu como uma parte do corpo considerada impenetrável, e que se torna um elemento político de instituição de poder e subalternidade.

Em uma bela manhã de terça-feira estava no colégio iniciando um diálogo com o grupo de estudante (composto de cinco pessoas) na sala da coordenação. Estavam todos/as aglomerados/as em um único lado da mesa, apesar de ter espaço suficiente para se distribuírem no entorno de uma mesa de reunião. O grupo estava utilizado o espaço para terminar uma maquete que seria apresentada do turno vespertino; a atividade fazia parte de uma ação pedagógica realizada por todos e todas da unidade escolar, com foco na prevenção das doenças transmitidas pelo mosquito *Aedes aegypti.* O propósito da minha visita era dialogar com a coordenadora da unidade escolar, objetivando alinhar os encontros com os/as estudantes.

No exato momento em que dialogava com o grupo na sala da coordenação, junto com a coordenadora pedagógica, um segundo grupo de estudantes adentra a sala gritando *"briga, briga, o menino deu um murro na menina"*. A coordenadora imediatamente sai para verificar a situação e saber o que motivou a agressão física dos dois estudantes. E, ao apurar o acontecimento com os envolvidos na briga, ela descobre que o motivo da agressão foi o fato de a jovem, ao retornar para o pátio da escola, molhar o colega acidentalmente com o guarda-chuva, de modo que ele a agrediu verbalmente chamando-a de puta[59]. E ela imediatamente mandou ele "tomar

---

[59] PUTA – Deusa menor da agricultura que cuidava da poda das árvores, daí a origem do seu nome. Em seus festivais, realizados nas podas das árvores, suas sacerdotisas promoviam bacanais sagrados (durante o qual se prostituíam) honrando a deusa, o que explicaria o significado corrente do termo "puta" em muitos dos países de fala latina.
Disponível em: http://deusesdasmitologias.blogspot.com.br/p/romana.html. Acessado em: 05 jun. 2016.

no cu", motivo que ele considerou grave o bastante para agredir fisicamente a colega, que também revidou.

Fiquei observando como o grupo que estava na sala na coordenação se posicionou sobre o caso. Muitos diziam que faltou o respeito. Rita[60], uma estudante do terceiro ano, estatura mediana, dezoito anos comentou: *"A falta de respeito nunca é legal, se falta respeito sempre vai ter uma consequência, e isso é ruim* (riso)". Imediatamente, um dos garotos que estava sentado ao lado de Rita, também estudante do terceiro ano, negro, e apoiado por outro colega do sexo masculino comenta: *"Se ela não tivesse mandando tomar no cu, não teria recebido o murro".* Prontamente o burburinho começou, todos e todas falando ao mesmo tempo. Alguns achavam que ela estava certa, outros ainda comentavam que ela perdeu a razão, quando revidou o murro tomado. Esse diálogo me possibilitou uma fala breve sobre as relações de gênero vivenciadas na escola e/ou fora do contexto escolar.

A posição tomada pela escola para mediar à situação foi colocar os dois envolvidos no mesmo nível. O menino errou porque agrediu fisicamente a menina, e ela também porque não deveria ter revidado a agressão. A situação não foi problematizada, as relações de poder presentes na situação foram invisibilizadas. Confirmava-se a perpetuação de um modelo sustentado pelos valores tradicionais de gênero que balizam os comportamentos das jovens do sexo feminino e dos jovens dos sexos masculino. A partir do observado e das narrativas do grupo de estudante sobre a situação de violência vivida por dois jovens no contexto escolar, digo que ainda perpetua na nossa sociedade uma naturalização/normatização/invibilização da violência contra mulher.

Essa vivência no ambiente escolar me leva a refletir sobre as posições tomadas no âmbito social, no que se refere às violências contra a mulher, principalmente o que se refere ao crime de estupro[61], visto que, até agosto de 2017, na Bahia o SSP/BA registrou 242 casos de mulheres vitimadas pelo crime de estupros. Esses crimes são, em sua maioria, naturalizados por meio da estratégia de

---

[60] Nome fictício

[61] Não é propósito discutir essa temática nesse trabalho, assim para maiores informações consultar o artigo Cultura do estupro ou cultura antiestupro? Publicado na *Revista Direito GV* | São Paulo | v. 13 n. 3 | 981-1006 | set-dez 2017. Disponível em < www.scielo.br/pdf/rdgv/v13n3/1808-2432-rdgv-13-03-0981.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.

culpabilizar as vítimas, disseminando a ideia de que as elas “mereceram” ou “pediram” para serem estupradas, devido à roupa ou ao seu comportamento.

Essa ideia reiterada sociamente nos reporta à formação da sociedade brasileira. Segundo Campos *et. al* (2017), a cultura do estupro no Brasil não pode ser pensada desarticulada do nosso passado colonial escravocrata, quando mulheres negras escravas foram brutalmente violentadas, além de serem responsabilizada por tal violência. Os autores acrescentam que é por essa cultura do estupro, presente na sociedade brasileira, que as mulheres negras são as que mais sofrem com a violência doméstica e sexual.

Além da visão supracitada podemos pontuar também os modelos de masculinidades e feminilidades construídos na nossa sociedade, na qual perpassa a ideia da sexualidade masculina como agressiva, violenta com “autoridade” para exercer o poder por meio da agressão sexual. E as mulheres são educadas para submissão e, na maioria das vezes, objetificadas sexualmente, de forma a atenderem aos desejos masculinos.

Sobre a violência contra a mulher, o Mapa da Violência revela dados assustadores sobre o feminicídio no Brasil no período de 2003 e 2013. Em uma década o número de vítimas do sexo feminino passou de 3.937 para 4.762, incremento de 21,0% cujo aumento representa cerca de 13 homicídios femininos diários. Na Bahia, em 2003, foram 152 homicídios femininos e 421 em 2013, um aumento de 177%. Em Salvador esse índice de ampliou de 38 homicídios femininos em 2003 para 115 em 2013. Os dados estatísticos nos revelam a progressão do feminicídio no Brasil e na Bahia.

No dia 26 de maio de 2017, o site do G1 Bahia[62] noticiou que, no estado da Bahia, de janeiro até o dia 15 de maio de 2017 foram registrados 15.751 casos de violência contra a mulher. Segundo dados divulgados no último dia 26 de maio de 2017 pela Secretaria de Segurança Pública do Estado (SSP-BA), que também contabilizou, desde o início desse ano, 5.201 casos de lesões corporais (1522 em Salvador, 414 na Região Metropolitana de Salvador e 3265 no interior) e 10.149 de ameaças (2327 na capital, 851 na Região Metropolitana de Salvador e 6971 em cidades do interior do estado). No que se refere aos casos enquadrados como

[62] Informações retirada do siteG1 Bahia disponível em http://g1.globo.com/bahia/noticia/bahia-registra-15751-casos-de-violencia-contra-a-mulher-em-5-meses.ghtml. Acesso em: 14 jun. 2017.

feminicídio[63] foram escriturados 14 (3 em cidades da Região Metropolitana de Salvador e 11 no interior – a capital não teve nenhum registro desse tipo); no entanto, considero todos esses casos que conduzem a morte como feminicídio.

Vale dizer que esses dados e a situação vivenciada no nosso estado, em especial na cidade de Salvador, não é problematizada e nem discutida nas nossas escolas. Invibilização esta que é validada pela Assembleia Legislativa e pela Câmara Municipal, que retiram dos planos de educação as discussões sobre a equidade de raça/etnia, gênero e sexualidades em prol de uma escola sem partido, cujo principal objetivo dos "homens" que legislam esse país – "teóricos" da escola sem partido e fundamentalistas –, é retroceder todos os avanços e conquistas das minorias (ou melhor dizendo das maiorias) sociais. Assim, as violências vão se reproduzindo e os debates sobre as causas dessas violências são silenciados e invisibilizados.

Voltando para a cena vivida no espaço escolar, pode-se inferir que o estudante reproduz a violência que é expressa na nossa sociedade. Ele reitera atos e ações de outros homens que se utilizam do poder físico para oprimir as mulheres. Nesse sentido, Bourdieu (2007) nos diz que a ordem social funciona como uma máquina simbólica que ratifica a dominação masculina o que fundamenta as diferenças e hierarquização de gênero.

Não satisfeito com a agressão verbal proferida contra a colega, quando a chamou de puta, como forma de subalternizá-la e colocá-la em um lugar inferior de mulher, desempoderá-la, destituindo-a da categoria de mulher no sentido da aceitabilidade social, colocando-a no lugar marginalizado com menor valor, o estudante vai mais além, agredindo-a. Essa ação nos mostra o quanto a violência física ainda encontra-se presente nas relações familiares e sociais, o que já é revelado pelos dados estatísticos supracitados. O fato de sentir que a sua masculinidade foi maculada, ele a defende, nem que para isso precise usar a força física, deferindo um murro no rosto da colega.

---

[63] Feminicídio é o assassinato de uma mulher pela condição de ser mulher. Suas motivações mais usuais são o ódio, o desprezo ou o sentimento de perda do controle e da propriedade sobre as mulheres, comuns em sociedades marcadas pela associação de papéis discriminatórios ao feminino, como é o caso brasileiro, segundo o Dossiê de violência conta a mulher. Disponível em: http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/violencias/feminicidio/. Acesso em: 14 jun. 2017.

O cu nesse momento foi o elemento propulsor de uma ação agressiva do estudante, isso porque, segundo Ratts (2014), qualquer atitude referente ao cu, que vá além da sua função biológica – evacuação – é considerada antinatural, e assim mexe intensamente com o imaginário do homem e com a sua essência viril.

Corroborando a reflexão de Ratts (2014), Sales e Peres (2015) comentam que nas sociedades ocidentais heteronormativas a penetração de um pênis no cu significa a virilidade do penetrador e a passividade da pessoa penetrada, o que leva à rejeição e à desonra. E foi com esse imaginário, de desonra de ego ferido, que o estudante desvelou um murro na colega, pois no imaginário masculino, ao ser mandado "tomar no cu[64]", principalmente por uma mulher, foi colocada em cheque a "masculinidade", ou seja, a jovem colocou a masculinidade do estudante como marginal, ele foi colocado na "condição viado[65]", condição essa que não é aceita como natural em uma sociedade patriarcal heteronormativa, cujo padrão de masculinidade é a hegemônica , onde o cu para o "verdadeiro homem" é impenetrável.

Ao resguardar o cu, no imaginário dos homens está se garantindo o reconhecimento público da sua masculinidade. Esse reconhecimento é tão marcante na vida de alguns homens que em uma conversa informal com amigos procurei saber o porquê dois deles não se falavam e obtive a seguinte resposta: eles brigaram porque Jorge, brincando, pegou na bunda de Dinho, que quis até agredir fisicamente Jorge. Fiquei pensando o quanto o cu exerce, ao mesmo tempo, o poder e um fascínio na constituição identitária dos sujeitos sociais, pois o ânus é uma parte do corpo intocada, da qual no imaginário dos autores e atrizes sociais ocidentais "[...] apenas coisas abjetas e excedentes são ejetadas desse órgão, nunca nada excedente, nunca nada que lhe confira prazer pode nele ser injetado. Assim, o cu

---

[64] Expressão usada no cotidiano para referi-se ao ato sexual anal, realizado por duas pessoas do sexo masculino e/ou por uma relação de pessoas de sexos diferentes.

[65] O veado é associado ao homossexual devido a sua ação no período do acasalamento. O Veado (macho) trava uma série de lutas para decidir quem a merecerá com as fêmeas, durante o combate os machos intensificam a produção de esperma (produzem cerca de 300 ml de esperma em cada testículo) e perdem também cerca de 15% do seu peso. O macho vencedor acasala com as fêmeas e após o ato em uma fileira denominada fila de desopilação os machos penetram uns nos outros para se aliviarem. Após este ritual, é comum que alguns destes veados perdedores passem a demonstrar certa afeição entre si. Há também aqueles que passam a acompanhar o casal vencedor até o nascimento do veadinho, mas nossos cientistas garantem: eles sempre demonstram acentuado interesse pelo macho. Alguns passam a fazer parte da família e, quando da ocorrência de outro embate por uma fêmea, escolhem perder, brigando apenas até obterem maior produção de esperma. Disponível em <http://miltonribeiro.sul21.com.br/2010/01/19/a-origem-da-utilizacao-da-palavra-veado-para-designar-homossexuais-no-brasil/> acessado em 05 jun. 2016.

serve para livrar o corpo dos males, para dar equilíbrio que não é só orgânico, mas, acima de tudo, moral [...]". (RATTS 2014, p. 5).

Assim, o cu na matriz da heterossexualidade representa um poder de determinar a virilidade ou não de um homem. Por isso, dentro da visão heterocentrada existe uma produção de redomas simbólicas em torno do ânus, com o intuito de protegê-lo de algum incômodo que posa levá-lo a sair da sua passividade para uma atividade do cu. É o medo de se tornar publicamente ser abjeto apenas pela denominação de "viado", bem como pelo exercício do poder de virilidade e da afirmação da masculinidade hegemônica jovem investido do poder instituído culturalmente para o macho, que coloca o estudante a se achar no direito de agredir verbal e fisicamente a colega.

É relevante citar aqui também uma situação vivenciada pela professora de Língua Portuguesa do Colégio Santana, envolvendo duas estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, com 11 anos cada, que teve como elemento propulsor da discussão o cu. A cena vivida perpassava pelo fato de a estudante A ter chamado a estudante B de "quadro olho", que imediatamente retruca chamando A de vagabunda[66], o que conduziu ambas para a agressão física.

A professora da turma interveio e separou a briga, encaminhando-as para a sala da coordenação, onde as discussões continuaram com a estudante A se defendendo e informando que só bateu na colega, porque a estudante B tinha dito que ela "tomava no cu". E a estudante B, assustada retrucava, que não tinha mandado a colega "tomar no cu", apenas tinha a chamado de vagabunda e repetia insistentemente: *" [...] não eu não disse isso, eu chamei você de vagabunda e não disse que dava o cu"*. Inconsolada, a estudante A, muito ofendida , retrucava: *" [...] disse sim, pois o que é que vagabunda faz? Dá cu! É sim, vagabunda dá cu".*

O relato da situação vivenciada revela mais uma vez as violências de gênero ocasionada pelas expressões "dar cu e tomar no cu". Ser considerada uma mulher vagabunda naquele momento era o mesmo que ser colocada em um espaço menor de mulher, que realiza algo ilícito, proibido e vergonhoso, logo, a feminilidade dela

---

[66] Vagabunda significa "ser mulher que se comporta de modo considerado devassa ou imoral= piranha, vadia, vagaba, segundo o dicionário" Priberam. No entanto, o termo também significa na sua etimologia inseto da família dos formicídeos (*Pachycondila striata*) de cor preta, comportamento agressivo e picada dolorosa, encontrado em algumas zonas da América do Sul.

nesse momento foi marginalizada, algo que é inaceitável no contexto social patriarcal, onde o sexo anal é considerado ilegal e associado às relações homossexuais. No entanto, é importante sinalizar que o sexo anal se encontra presentes diversas relações, sejam heterossexuais, homossexuais, bissexuais, entre as lésbicas, entre as transexuais.

Sáez e Carrascosa (2016, p. 29) nos dizem que a expressão “Vai tomar no Cu” é um “insulto à pessoa que recebe a penetração: trata-se de um ódio ao lugar passivo e, sobretudo, ao homem penetrado”. E uma das aprendizagens construídas pelas crianças nos diversos espaços de sociabilidade é que tomar no cu é algo inaceitável. O sexo anal é reprimido, pois ele não é reprodutivo, e por isso a tecnologia do sexo, a partir dos seus dispositivos de poder, vai vigiar e controlar o exercício das sexualidades, em especial o sexo anal.

As vivências do/no contexto escolar sofrem influências das vivências presentes no âmbito social/cultural, de modo que toda relação social que envolve representações de masculinidades e feminilidades está associada também à hierarquia entre os sexos, à superioridade do homem em relação à mulher, bem como do homem sobre o homem e da mulher sobre a mulher. A hierarquização é a mola propulsora para a manutenção do patriarcado, da virilidade e das masculinidades hegemônicas. Nesse sentido, Connell & Messerschmidt (2013) comentam:

> A masculinidade não é uma entidade fixa encarnada no corpo ou nos traços da personalidade dos indivíduos. As masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social e, dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular (p.250).

Essa não fixação na forma de incorporar práticas de masculinidades refere-se às práticas reiteradas que possibilitam aos sujeitos sociais masculinos exercerem o poder de dominar o outro social (mulheres gays transexuais). Diante da situação vivenciada, percebo a necessidade de uma ação mais efetiva no campo educacional no que tange à problematização das questões de gênero, pois “ser homem/ser mulher é uma construção simbólica que faz parte do regime de emergência dos discursos que configuram os sujeitos” (COLLING, 2004, p.29). Assim, é fundamental desconstruir os estereótipos instituídos culturalmente que empodera os homens e subalternizam as mulheres.

4. 4 REENLAÇANDO AS REFLEXÕES TECIDAS

O objetivo deste capítulo teve como foco refletir acerca das situações de violência vivenciadas nas trajetórias de vida dos participantes e que influenciaram no processo de construção e (re)interpretação das masculinidades. Sendo assim, inicialmente o nosso interlocutor Ângelo pontua como uma das estratégias relevantes para o enfrentamento das situações de violência com crianças e jovens, a educação para além da sala de aula, uma educação que ensine os nossos jovens a transgredirem em busca de autonomia assentada no respeito ao outro social.

O estudante fala de uma educação que fomente a desconstrução da ideia que a masculinidade viril se encontra sempre associada à violência, ou que o homem é mais agressivo que a mulher, ideias que legitimam um único modelo de masculinidade, a hegemônica nos padrões da heteronormatividade. De um lado, verificamos a violência estrutural que leva os jovens negros ao mundo do trafico de drogas; do outro lado, vimos uma violência nas microrrelações entre os rapazes jovens, eles com as mulheres, eles com os rapazes homossexuais.

Torna-se pertinente citar Chimamanda Adiche (2017), quando nos diz que é preciso educar crianças feministas, e acrescenta que um dos pontos fundamentais para ensinarmos as nossas criança e jovens é sobre os privilégios e as desigualdades que se encontram assentadas na nossa cultura e hierarquizam as relações de gênero.

Foram vários os tipos de violência citadas pelos nossos interlocutores, no entanto, é fundamental citar que, conforme a Organização Mundial de Saúde (OMS), existem três grandes categoria de violência: a violência coletiva, que corresponde aos atos violentos nos âmbitos macrossociais, políticos e econômicos que caracterizam a dominação de grupos e do Estado; a violência autoinfligida, que inclui as pessoas com comportamentos suicidas e autoabusivos e a violência interpessoal, que abrange os atos violentos comunitários e familiares. Esses tipos de violência, conforme Minayo (2006), têm uma base na violência estrutural. Segundo a autora, essa violência “reúne os aspectos resultantes da desigualdade social, da penúria provocada pela pobreza e pela miséria e a discriminação que se expressa de múltiplas formas”. (p. 104).

Nas falas dos/as jovens foi expressa também a violência econômica exercida pelos governos, quando ofertam de forma precarizada serviços como educação,

saúde e saneamento nos bairros onde esses jovens residem, o que fomenta a marginalização dos seus habitantes.

Dentre os tipos de violência expressas nas narrativas dos interlocutores podemos citar: gênero, a violência estética / esteriotipada (aquela voltada para ações que levam ao preconceito e discriminação pela roupa, pelo cabelo e cor da pele); violência colonizadora (aquela em que a cultura tenta impor aos corpos negros lugar da subalternatização, não validando o espaços de poder assumidos por esses corpos); o uso do corpo como elemento propulsor de violencias, em especial, o uso do cu, visto que essa parte dos corpos masculinos e femininos são considerados como impenetravéis.

Frente às vivências de violências narradas pelos participantes da pesquisa foram evidenciadas também algumas estratégias de superação utilizadas pelos/as jovens, citamos: silenciamento e invisibilização dos atos de violências como forma de superar o *bullying* (homofóbico e racial). O afastamento gradual e discreto e/ou inserção nos grupos ou das tribos urbanas, visto que nos grupos os sujeitos sociais compartilham costumes, ideologias, valores, hábitos de forma que aqueles ou aquelas que escaparem da “norma” dos grupos, os/as que são diferentes são excluídos dessa participação.

Enfim, observa-se a presença das relações engendradas de poder que hierarquizam a masculinidade heterossexual e hegemônica para determinados grupos sociais e subalternizam e marginalizam outras masculinidades que não atendem ao “padrão”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

SOBRE AS (IN)CONCLUSÕES: REENLAÇANDO AS (RE)INTERPRETAÇÕES DE GÊNERO E MASCULINIDADES

Chegou o momento de expressar e entrelaçar as ideias construídas e reconstruídas nesta caminhada, bem como pontuar as contribuições do estudo. A preocupação central desta pesquisa foi a de ccompreender como as relações de sociabilidade influenciam na construção e (re)interpretação das masculinidades de jovens numa escolas pública estadual de Salvador. Para tanto, apoiamo-nos em relatos produzidos pelos/as jovens nas entrevistas realizadas e, principalmente, nas narrativas do grupo focal realizado com os rapazes, além das observações realizadas no espaço escolar.

A literatura sobre os estudos no campo das masculinidades e gênero nos revela que as sociedades ocidentais em vários momentos históricos instituíram dispositivos de controle do exercício das sexualidades[67], bem como a forma como os corpos masculinos e femininos deveriam moldar-se, de acordo às normas estabelecidas nos diversos contextos culturais, de forma atender a uma linearidade sexo, gênero e prática sexual.

Na pesquisa realizada foi possível observar ainda que o poder atribuído ao masculino, muitas vezes criticado por algumas jovens, encontra-se presente nas relações de gênero no contexto escolar, no qual as mulheres são colocadas em segundo plano, às vezes até excluídas das atividades, principalmente das brincadeiras que os meninos tipificaram como “brincadeiras de meninos”, bem como eles se excluíam de participarem das que denominavam “exclusivas de meninas”. Isso nos reporta ao que comenta Paechter (2009) acerca das relações gendradas

67 Utilizo o termo compreendendo-o como uma “descrição geral para uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas”. (WEEKS, 2010, p.43).

presentes nos espaços recreativos, possibilitando que as crianças construam suas masculinidades e feminilidades.

Ainda com base nas reflexões sobre os atos performativos dos jovens e tendo como ponto de partida as brincadeiras infantis (conf. Cap. II), observamos que as brincadeiras de luta ou briga eram as que mais emergiam nas lembranças dos participantes, bem como as mais vivenciadas por eles, embora tivessem elencado o pega-pega, futebol, rasteira, handebol, esconde-esconde, os desenhos animados animes, papai e mamãe. As narrativas analisadas evidenciaram que é por meio das brincadeiras de luta ou briga que os garotos exercem e reafirmam suas masculinidades; é uma forma de representação da masculinidade hegemônica, de acordo com o espaço temporal.

Desse modo, as brincadeiras de lutas ou briga são naturalizadas pelos interlocutores como uma prática exclusiva dos meninos. E são ensinadas e reiteradas a partir das relações sociais, em especial nas relações familiares, conforme o relato de Ronald, ao comentar que essa atividade é tão natural que é ensinada pelo pai:

> *Eu acho que isso aí já vem... Tipo, desde guri, desde pequeno. Ou então... meu pai mesmo, desde pequeno a gente brincava de luta, meu pai treinava Jiu Jitsu. Mas não é o caso, eu acho que, desde o tempo assim... Às vezes é genético, assim, todo mundo brinca.* (RONALD, 2016).

Desse modo, vimos que, no exercício das diversas brincadeiras, as performatividades das masculinidades e feminilidades levam esses jovens à cumplicidade com as normas de gênero.

Percebemos também que os animes infantis são fontes de representação de masculinidades, visto que muitos personagens cultuam os corpos musculosos, de forma a representar a virilidade masculina, e assim esses eles colaboram para o disciplinamento dos corpos e a reiteração dos papéis de gêneros.

Enfim, nas suas narrativas os/as interlocutores/as nos apresentaram que as brincadeiras de infância, bem como as relações estabelecidas em outros contextos, são engendradas e contribuem para que eles (re)construam as suas masculinidades.

E entre os espaços gendrados pelos quais os nossos jovens transitam citamos os espaços familiares, local onde as crianças iniciam seus aprendizados

acerca do ser mulher e do ser homem. Nessa instituição elas aprendem as relações de poder e a divisão social do trabalho.

Observamos ainda ambiguidade dos rapazes, no que tange aos novos arranjos familiares. A concepção de família nuclear ainda predomina no imaginário dos garotos e, mesmo para aqueles que experienciaram a convivência nos arranjos familiares monoparentais e homoparental a figura masculina ainda é considerada fundamental nas relações familiares, pois para esses garotos o homem é responsável pelo ensinamento do que é ser o “verdadeiro homem”, e a mulher, pelo ensinamento do ser mulher. Essas reinterpretações dos garotos revelam que eles apresentam o ideal de homem e mulher, pautado em uma norma construída no contexto social em que estão imersos.

Ainda com base nas narrativas dos garotos, observamos também que as sexualidades dissidentes são indesejáveis. No que se refere ao processo de reconhecimento da homossexualidade pelos familiares, observa-se que os membros dessa instituição, principalmente os genitores, talvez por medo e “vergonha”, se utilizam de varias estratégias para incentivar os jovens homossexuais a invisibilizarem a sua orientação sexual. Percebe-se aí o poder operando nas relações, para impor o que é “normal”, o que é aceitável, o que não desequilibra a ordem social de gênero. Nesse sentido, a cultura opera com seus dispositivos para regular, estigmatizar e penalizar os corpos que não se inscrevem nas normas da sociedade heterossexista.

Observamos também na narrativa de César que a revelação da sua orientação sexual foi acompanhada de tensões e incertezas, que acirraram as relações de solidariedade, respeito e confiança na família, pois a descoberta da homossexualidade desperta nos membros da família sentimentos que misturam medos, culpas recriminações, ameaças em busca de “recuperar” aquele sujeito “desviante” para o exercício de uma sexualidade aceita como “normal” no contexto de sociedade patriarcal heterossexista.

As análises foram reveladoras de como as situações de violências vivenciadas nas trajetórias de vida dos/das interlocutores/ras influenciam no processo de construção e (re)interpretação das masculinidades.

Assim, observamos que os jovens utilizam estratégias diversas para enfrentarem e superarem as situações de violências experienciadas nos diversos espaços relacionais, como, por exemplo, mudanças de convívio de um grupo social

para outros; reiterações de atos performativos para serem aceitos nos grupos sociais juvenis; invisibilidade e não publicização das violências sofridas principalmente quando são vítimas de *bullying (racial e homofóbicos)* no contexto escolar; silenciamento das discussões de gênero e orientação sexual no contexto familiar, e o uso da brincadeira para as construções e reconstrução das masculinidades e feminilidades. Essas estratégias fomentam as diversas negociações e embates presentes nas relações estabelecidas para esses/as jovens reinterpretarem suas masculinidades. E, nessas estratégias, os/as jovens apreendem e apreendem encenações de performances masculinas e femininas, fundamentas nas relações de poder e conhecimentos, que são desiguais para os homens e mulheres possibilitando a hierarquização entre os gêneros.

O poder do exercício da masculinidade hegemônica é tão forte que nas vivências do capítulo IV, no tópico que discute sobre o cu como elemento propulsor das agressões físicas, observamos a ambiguidade presente na reinterpretação das masculinidades. Isso se evidencia quando o jovem se sente maculado pelo fato de ouvir o xingamento “vá tomar no cu”.

Nesse sentido, Sáez e Carrascosa (2016) comentam que a construção das masculinidades é uma construção estranha, pois de um lado é evitado a todo custo a penetração anal, mas, por outro lado existe uma permissão para que ele penetre “o que quer que seja, incluindo o cu de outros homens” (p. 29). Logo, o cu, para o imaginário social, é impenetrável. Conforme pontua Ratts (2014), qualquer atitude referente ao cu que vá além da sua função biológica – evacuação – é considerada antinatural, assim, mexe intensamente com o imaginário do homem e com a sua essência viril.

Ressaltamos também que nas interlocuções com os garotos está evidente que as relações de poder e de conhecimento acerca de como os corpos devem performatizar seus gêneros para ser considerados “legítimos” é a mola propulsora para que esses jovens reinterpretem as masculinidades. Observa-se então o poder operando de forma a controlar o conhecimento, valores e crenças, pois, como advoga Foucault (1982), não existe sociedade sem uma relação de poder, já que este exerce uma forte influência do modo de ser e agir dos corpos masculinos e femininos. É por meio das interações sociais que são construídas e performatizadas as masculinidades e as feminilidades cujas construções são resultados de atos performativos desenvolvidos pelos sujeitos sociais nos contextos culturais que se

inserem. Esses atos são entrelaçados pelos condicionantes sociopolíticos, econômicos e raciais, reiterados continuamente de forma a definir padrões para homens e mulheres.

Observamos que as masculinidades são fluidas e que a hegemonia está diretamente ligada ao tempo, espaço e ao contexto em que são construídas e reconstruídas, tendo como pano de fundo o poder que tenciona as relações de classe, raça e de gêneros, hierarquizando as diferenças presentes no contexto social. No entanto, a masculinidade subalterna ainda se associa àqueles homens que não representam a virilidade nas suas práticas sociais ou que se aproximam das performances femininas, cuja masculinidade, para alguns dos jovens participantes, ainda é vista como algo abjeto.

Apresento aqui algumas considerações do observado e vivido com os/as jovens, no entanto, digo que alguns pontos necessitam ser considerados, pois impactaram na pesquisa: Muito provavelmente o fato de a pesquisa ter sido realizada no âmbito escolar não ofereceu possibilidade de uma reflexão mais ampla sobre as masculinidades em outros espaços. Outro ponto revelado na pesquisa versa pela concepção da sexualidade como algo depravado e esse ponto não foi abordado e aprofundado na pesquisa.

Vale salientar que a investigação também teve uma implicação com a minhas vivências no âmbito familiar e profissional, pois as instituições família e escola são referendadas culturalmente para desenvolverem mecanismos de vigilância e controle dos corpos sexuados. Nesses espaços experienciei as relações engendradas e a reiteração das performances de gênero. Paechter (2009) comenta que o fato de as masculinidades e feminilidades serem construídas, reconstruídas e encenadas nas comunidades de práticas, traz em primeiro plano uma natureza disciplinar de tais construções e performances.

Nesse sentido, como professora da educação básica e vivenciando o “chão da escola”, observo que precisamos problematizar a discussão das questões de gênero e masculinidades no currículo dessa etapa da educação. É preciso tomar um partido pela escola, de modo que possamos, por meio da premissa dos Direitos Humanos, discutir o direito à educação de qualidade para uma grande massa de estudantes, na sua maioria negros, presentes nas escolas publicas da Bahia, em especial na cidade de Salvador. E esse direto perpassa pela apropriação da cultura e da autonomia dos sujeitos sociais que compõem a escola e de um trabalho que

problematize as vivências conflitivas da nossa sociedade, como as questões raciais, sexismo, as desigualdades de gêneros a intolerância religiosa, entre outros situações que impossibilitam a construção de uma educação mais igualitária.

Assim, durante toda a minha formação, me construí e me reconstruí, de forma a regular as minhas performances para sintonizar com o que era veiculado no âmbito da minha família e nos espaços de socialização externo a essa instituição, o que me faz citar Butler (2010), quando defende que a performatividade é resultante do poder reiterativo do discurso para produzir fenômenos que regulam, punem, constrangem os sujeitos sociais. As experiências de infância e adolescência me reportaram o quanto a temática me toca profundamente, sendo interessante pontuar que até a arquitetura da tese apresenta uma relação com esse processo formativo como pessoa, profissional e pesquisadora.

Parti das brincadeiras infantis, das quais muitas vezes fui proibida de participar, pelo fato de algumas serem consideradas como brincadeiras masculinas. Em seguida discuti sobre a família na qual presenciei masculinidades diversas configuradas pelo meu avô e pai, mas ao mesmo tempo pelas mulheres da minha família, que supervalorizei na minha narrativa, não de forma inconsciente, mas de forma a valorizar essas mulheres que tiveram, e tem, muita representatividade para mim.

Finalizo expondo as situações de violência experienciadas por esses jovens participantes da pesquisa, situações essas que também eu vivenciei no campo profissional, atuando como Diretora da Educação e suas Modalidades da Secretaria da Educação do estado da Bahia. Nessa instituição sentia que meu corpo estava imerso em uma instituição submersa em uma cultura institucional que apregoava crenças e valores que dinamizam o seu funcionamento interno, buscando sempre a obediência e a homogeneização.

Destarte, posso inferir, antes de tudo, que essa cultura está associada a uma relação de poder que tenciona as relações de classe, hierarquias e diferenças presentes no contexto social mais amplo que impede uma compreensão do "diferente"[68] – e aí o diferente são os negros, as camadas populares de baixa renda, os índios, os gays, as lésbicas, os transgêneros, que são denominados como os

68 Diferente, conforme McCarthy (1998), é um conjunto de princípios que têm sido empregados nos discursos, nas práticas e nas políticas para categorizar e marginalizar grupos e indivíduos. In: Moreira & Candau. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos.

excluídos, pois fogem à norma instituída. Mas acrescento aí as mulheres, as mulheres brancas, negras, ameríndias, indígenas.

É nesse contexto de não aceitação do diferente que encontramos os corpos das mulheres negras que gerenciam espaços formativos. São corpos que ousam, que desestabilizam estruturas gerenciais as quais durante algum tempo foram e são constituídas e representadas por corpos masculinos, de homens que atendem ao padrão da cultura eurocêntrica. Logo, as práticas gerenciais e educacionais são atravessada pelos gêneros, pela imposição à subalternação dos corpos femininos, em especial, dos corpos femininos negros. Assim, é impossível pensar sobre as instituições sem considerar os debates sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino interseccionada de raça.

Nesse contexto de gestora vivenciei violências e estrategicamente optei por não me curvar ao poder masculino, escolhendo trabalhar e discutir sobre as questões de gêneros no espaço escolar, pois tenho mais liberdade para dialogar com meus pares e com os discentes.

Enfim, penso que essas tramas podem contribuir para fomentar uma reflexão sobre o direito que as pessoas têm de se expressar livremente. Não poderia concluir sem dizer que essa investigação me instigou muito, principalmente em pensar sobre a minha própria sexualidade. Durante todo o tempo em que estive implicada nessa pesquisa, fui questionada acerca do porquê do tema. No entanto, sinto que não concluí e que estou imersa em (in)conclusões e inacabamentos. Digo inacabamento, porque os diálogos tecidos evidenciaram várias ambiguidades e incertezas que são marcas dos sujeitos sociais, por estarem sempre em processo de construção e reconstrução de si.

Considero que o estudo contribuiu muito para minha itinerância acadêmica e profissional. Saliento, ainda, que ele é significativo no âmbito do Ensino Superior e Ensino Médio, pois possibilita refletir sobre uma temática que ainda é pouco visibilizada e discutida no âmbito educação básica, além de incluí-la na formação inicial do professor e da professora. Assim, buscarei novos caminhos para ampliar o conhecimento sobre o tema, visto que minha história, a história de Elisete Santana da Cruz, mulher negra, filha, irmã, não finda aqui. Continuarei a escrevê-la em outras páginas em branco, pois, parafraseando Paulo Freire, e considerando que nós somos sujeitos inconclusos e inacabados, estamos sempre mobilizados a

construir novos conhecimentos, a superar os desafios que surgem incessantemente em nossa trajetória pessoal e profissional e a trilhar novos caminhos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. Coord. **Juventudes na Escola, Sentidos e Buscas**: Por que frequentam? / Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro, Júlio Jacobo Waiselfisz. Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

ADICHIE. Chimamanda Ngozi. **Para Educar Crianças Feministas**: um manifesto. Tradução: Denise Bottmann. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ALMEIDA. Janaiky Pereira. **As Multifaces do Patriarcado**: uma análise das relações de gênero nas famílias homoafetivas. 2010. 116f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal de Pernambuco, CCSA – Serviço Social - Recife, 2010.

ÁLVARES, Luciana de Castro. **Famílias Monoparentais Femininas**: um olhar sob arranjo familiar na cidade de Uberaba - M.G. 1985. 152 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2003.

ANDRADE, Adriano Bittencourt; BRANDÃO, Paulo Roberto Baqueiro. **Geografia de Salvador**. 2. ed. - Salvador: EDUFBA, 2009.

ANDRADE, A. C. de.; OLIVEIRA, L. M. P. Z. de. **As Crianças da Rede Pública de Ensino e os Desenhos Animados**. XII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste. Campina Grande, p. 1-15, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

BAHIA (2014). **Lei nº 13.182 de 05 de junho de 2014:** Institui o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia e dá outras providências**.** Disponível em: >http://www.legislabahia.ba.gov.br/verdoc.php>. Acesso em: 12 jun. 2017.

BERMÚDEZ. Mónica De Martino. **Connel y el Concepto de Masculinidades Hegemónicas**: notas críticas desde La obra de Pierre Bourdieu. [In]: Estudos Feministas, Florianópolis, 21, n1, p. 283-300, janeiro-abril/2013. ISSN 0104-026X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100015/24651>. Acesso em: 01 abr. 2016.

BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. Famílias brasileiras do século XX: os valores e as práticas de educação da criança. **Temas Psicol,** Ribeirão Preto, v. 5, n. 3, p.33-49, dez. 1997. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1997000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 jan. 2018.

BRICEÑO-LEÓN. Roberto. **Sociología de la Violencia en América Latina.** [In]: Ciudadanía y Violencias, Vl 03, FLCSON, 2007.

BRITZMAN. Deborah. Curiosidade, Sexualidade e Currículo. [In] LOURO. Guacira Lopes. **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BOURDIEU. Pierre. **A Dominação Masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRUSCHINI. Cristina. Abordagem Sociológica da Família. [In]: **Revista Brasileira de Estudos de População**. São Paulo, v.06 n 1pp1-23, 1989. Disponível em: < https://www.rebep.org.br/revista/article/view/562/pdf_536>. Acessado em: 18 set. 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero, Feminismo e Subversão da Identidade**. Tradução, Renato Aguiar -3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010

_____. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 151-172.

CAETANO. Marcio Rodrigo Vale. **Gênero e Sexualidade*:*** um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares, 228 fl, 2011. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2011.

CARNEIRO. Suely. Identidade Feminina [In]: **Cadernos Geledés/** Instituto da Mulher Negra. Caderno IV – edição comemorativa de 23 anos. São Paulo, 1993.

CARVALHO Ana; BERALDO, Katharina; SANTOS, Fátima; ORTEGA. Rosário. **Brincadeiras de Meninos e Meninas**: um estudo comparativo de percepções e diferenças de gênero em criança.

CASTRO, M. G. Feminização da Pobreza em Cenário Neo Liberal. In: Alvaro Gomes. (Org.). **O Trabalho no Século XXI**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2001, p. 257-278.

CASTRO, M. G. CARVALHO. Ana Maria A. CAVALCANTI. Vanessa R. S. COSTA. Lívia Alessandra F. FRANCO. Anamélia L. e S. MENEZES. José Euclimar Xavier de, MOREIRA. Lúcia Vaz de Campos, PETRINI. Giancarlo, RABINOVICH. Elaine Pedreira. Gênero e Família em Mudança: uma revisão com foco em cuidado parental. In: CASTRO, M. G, CARVALHO, A. M. A, MOREIRA, L. V. C. (Orgs,) **Dinâmica Familiar do Cuidado**: afetos, imaginário e envolvimento dos pais na atenção aos filhos. Salvador: EDUFBA, 2012.

CECCHETTO. Fátima Regina. **Violência e Estilos de Masculinidade:** violência, cultura e poder. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

COLLING. Ana. A construção Histórica do Feminino e do Masculino. [In]: STREY. Marlene Neves, CABEDA. Sonia T. Lisboa e PREHN. Denise Rodrigues. **Gênero e Cultura**: questões contemporâneas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CONNELL. R. W. Políticas da Masculinidade. **Educação e Realidade** 20 (2) jul/dez 1995. pp. 185-206.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, maio 2013. ISSN 0104-026X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100014>. Acesso em: 01 abr. 2016.

CONNELL. R.; PEARSE. Rebeca. **Gênero**: uma perspectiva global – compreendendo o gênero – da esfera pessoal à política – no mundo contemporâneo. Tradução Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015

COSTA. Ana Alice Alcantara. **As Donas no Poder.** Mulher e política na Bahia. – Salvador: NEIM/UFBa -Assembléia Legislativa da Bahia. 1998.

COSTA, Horácio [et al]. (Org.) **Retratos do Brasil Homossexual:** fronteira subjetividades e desejos, por.- São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (Edusp): Impressão Oficial, 2010.

COUTINHO, Luciana G. **Da Metáfora Paterna à Metonímia das Tribos:** um estudo psicanalítico sobre as tribos urbanas e as novas configurações do individualismo - 2001. Disponível em: <http://www.rubedo.psc.br/Artigos/tribus.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

DAMICO, José Geraldo Soares; MEYER, Dagmar E. Estermann. Constituição de masculinidades juvenis em contextos "difíceis": vivências de jovens de periferia na França. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 34, p. 143-178, June 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332010000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 abr. 2016.

DIAS, Darlan C.; MARCHI, R. C. Tribos na sala de aula: um estudo sobre 'culturas juvenis' na escola. In: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**-ANPEDSUL, 2012, Caxias do Sul, RS. A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica, 2012.

ESTEVES. Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY. Miriam. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. [In]: VI Congresso Português de Sociologia - **Mundos Sociais:** saberes e práticas. Universidade Nova de Lisboa/ Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2008.

FERRARI. Anderson e CASTRO. Roney Polato. **Diversidades Sexuais e de Gêneros**: desafios e potencialidades de um campo de pesquisa e conhecimento. Campinas São Paulo: Pontes Editores, 2017.

FLEURY. Alessandra Ramos Demito e TORRES. Ana Raquel Rosas. **Homossexualidade e Preconceito**: o que pensam os futuros gestores de pessoas. Curitiba: Juruá 2010.

FOUCAULT. Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

_____. **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. Tradução de Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984.

_____ **Microfísica do Poder.** Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____**Estratégia, poder-saber.** MOTTA, Manoel Barros da. (Org.) Tradução: Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FRANÇA. Elisete Santana da Cruz. **Saindo do "armário" quantas portas se abrem/fecham?:** as sexualidades na escola e na formação docente, 2011. 120f. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural). Universidade do Estado da Bahia, Campus II Alagoinhas, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALEFFI, Dante. O Rigor nas Pesquisas Qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. [In]: MACEDO, Roberto Sidnei**,** GALEFFI. Dante e PIMENTEL**.** Álamo. **Um Rigor Outro**: sobre a qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIROUX, Henry. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HALBERSTAM, Judith. **Masculinidad Femenina**. Disponível em <http://lasdisidentes.com/2012/08/29/masculinidad-femenina-por-judith-halberstam/>. Acessado em: 21 ago. 2014

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editor WMF Martins Fontes, 2013.

_____. Escolarizando homens negros. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, 23(3): 677-689, setembro-dezembro/2015.

JESUS, Diego Santos Vieira de. Bravos novos mundos: uma leitura pós-colonialista sobre masculinidades ocidentais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p.

125, jan. 2011. ISSN 0104-026X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000100010>. Acesso em: 01 abr. 2016.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações Sobre Identidade de Gênero:** conceitos e termos. Escritório de Direitos Autorais da Fundação Biblioteca Nacional – EDA/FBN. Brasília, 2012.

LE BRETON. David. **As paixões ordinárias**: Antropologia das emoções. Trad. Luís Alberto Salton Peretti. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LIMA, Ari. Funkeiros, Timbaleiros e Pagodeiros: notas sobre juventude e música negra na cidade de salvador. [In]: **Cad. Cedes** [online], 2002, vol. 22, n. 57, agosto/2002, p. 77-96 77. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br > Acessado em: 10 set. 2017.

LONGARAY, Deise A. e RIBEIRO. Paula Regina Costa. **Problematizado os Discursos Científicos sobre a Homossexualidade**. [In]: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciências. Florianópolis, 08 de novembro de 2009. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/886.pdf>. Acessado em: 01 ago. 2017.

LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O Corpo Educado:** pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ. Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ. Marcelo Giovannetti Ferreira. “Negro”, “Preto”, “Mulato” e “Afrodescendente” e o silenciamento dos Sujeitos nos Discursos sobre as Ações Afirmativas. [In]: **III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS).** Dilemas e Desafios na Contemporaneidade. Fevereiro de 2012. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/index.html> Acesso em: 05 maio 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, Etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

_____. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

_____. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. [In]: MACEDO, Roberto Sidnei, GALEFFI. Dante e PIMENTEL**.** Álamo. **Um Rigor Outro**: sobre a qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACIEL JUNIOR, Plínio de Almeida. **Tornar-se Homem** – O projeto masculino na perspectiva de gênero. São Paulo, 2006 - (Tese apresentada a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Faculdade de Psicologia.01/03/2008 –

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16,

n. 3, p. 809, jan. 2008. ISSN 0104-026X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000300005>. Acesso em: 01 abr. 2016.

MEINERZ, Nádia Elisa**. Mulheres e masculinizadas:** etnografia sobre afinidades de gênero no contexto de parceiras homoerótico entre mulheres de grupos populares de Porto Alegre – Porto Alegre, 2011. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. - 2- ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Tópicos).

MESSEDER, S. A. Navegando em busca do giro na heterossexualidade compulsória: a construção teórico-metodológica dos atos performativos masculinizados. In: Cosme Batista dos Santos; Paulo César Garcia; Roberto Seidel. (Org.). **Crítica Cultural e Educação Básica:** diagnósticos, proposições e novos agenciamentos. São Paulo: Edunesp, 2011.

_____. **Ser ou não Ser**: uma questão para "pegar" a masculinidade. Salvador, EDUNEB, 2009.

_____. O Ato Performativo Masculinizado no Transatlântico e o Mito da Virilidade do Homem Negro Ocidentalizado. [In]: **Retratos do Brasil Homossexual**: fronteira subjetividades e desejos, organizado por Horácio Costa [*et al*] (org.).- São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo(Edusp), 2010. pp. 1070 – 1080.

_____.**"Não me acho masculinizada, mas sim arrojada":** os desafios na pesquisa sobre mulheres masculinizadas. Trabalho apresentado no XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Águas de Lindóia/SP – Brasil, de 19 a 23 de novembro de 2012. Disponível em <http://pt.slideshare.net/smesseder/no-me-acho-masculinizada-mas-sim-arrojada-os-desafios-na-pesquisa-sobre-mulheres-masculinizadas>. Acessado em: 10 dez. 2015.

_____. **Quando as Lésbicas entram na Cena do Cotidiano**: uma breve análise dos relatos sobre mulheres com experiências amorosas /sexuais com outras mulheres na heterossexualidade compulsória. Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Ano 1, nº 1 (fev. 1991). Brasília:

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência e Saúde.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. 132 p. (Coleção Temas em Saúde).

MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. **Gênero/Sexo/Sexualidade**: representações e práticas elaboradas por professoras/es da educação infantil na rede municipal de ensino em Salvador, 166 f. 2014. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2014

MONTE, Paulo Aguiar do. Exploração do Trabalho Infantil no Brasil: Consequências e Reflexões. [In]: **Revista Economia**, Brasília (DF), v.9, n.3, p. 625–650, set/dez

2008. Disponível em: < http://www.anpec.org.br/revista/vol9/vol9n3p625_650.pdf>. Acessado em: 10 jan. 2018.

MOONLIGHT: sob a luz do luar. Direção: Barris Jenkins, Produção: Adele Romanski, Dede Gardner, Jeremy Kleiner. Estados Unidos da América: Plan B Entertainment & Pastel Productions, 2016.

PACHECO, Ana Lucia Paes de Barros. **Mulheres Pobres e Chefes de Família.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

PRÁ, Jussara Reis. Estereótipos e Ideologias de Gênero entre a Juventude Brasileira. [In]: **Revista Feminismos**. Vol.1, N.3 Set. - Dez. 2013. Disponível em: www.feminismos.neim.ufba.br. Acessado em: 04 nov. 2015.

PRADO, Marco Aurélio Máximo. **Preconceitos contra Homossexualidades**: a hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Cortez, 2008.

PRATTA, Elisângela Maria Machado & SANTOS. Manoel Antonio dos. Família e Adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. [In]: **Revista Psicologia em Estudo.** Maringá, v. 12 n. 2, p. 247-256, maio/ago. 2007.

PINHO, Osmundo. Qual é a identidade do homem negro? [In]: **Revista Espaço Aberto,** jun/jul de 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/1420907/Qual_%C3%A9_a_identidade_do_homem_negro > Acesso em:01 out. 2017.

PONTES, Mônica Fortuna; FÉRES-CARNEIRO, Terezinha; MAGALHÃES. Andrea Seixas. Homoparentalidade Feminina: laço biológico e laço afetivo na dinâmica familiar. [In]: **Revista de Psicologia**, 2017, I volume 28 I número 2 I 276-286, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420150175> Acesso em: 03 mar. 2017.

RAEL, Claudia Cordeiro. Gênero e sexualidade nos desenhos da Disney. In: LOURO. Guacira Lopes, FELIPE. Jane, GOELLNER. Silvana Vilodre (Org). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RATTS, Júnior: Exposta pele profunda: para pensar em uma política para os corpos por meio da Teoria Cú. [In]: **Revista Periódicus** 1 ed. maio-outubro de 2014. Disponível em: <www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/index. Acesso em: 25 maio 2016.

ROCHA. Edmar José da; ROSEMBERG. Fúlvia. Autodeclaração de Cor e/ou Raça entre Escolares Paulistanos(as). [In]: **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 759-799, set./dez. 2007.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. Cenas (im)próprias para Crianças?. **Cad. Cedes,** Campinas, vol. 32, n. 86, p. 97-115, jan.-abr. 2012.

RUBIN. Gayle. **Tráfico de Mulheres**: notas sobre a "economia política" do sexo. Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1919 > 2012-05-03. Acessado em: 10 dez. 2015

SAEZ. Javier e CARRASCOSA. Sejo. **Pelo Cu:** políticas anais. Tradução de Rafael Leopoldo. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2016.

SAFFIOTI. Heleieth. **Gênero, Patriarcado, Violência.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004 (Coleção Brasil Urgente).

SALES. Adriana e PERES. Wiliam Siqueira. Apontamentos anal-lisadores: corpos travestis, tempos e subjetivadas compreensões do cú. [In]: **Revista de Estudos Indisciplinares em Gênero e Sexualidades,** n. 4- abr. 2016, v, 1, Nov. 2015 1 ed. maio-outubro de 2014. Disponível em:< www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus. Acesso em: 25 maio 2016.

SALLES. Leila Maria Ferreira. **Jovens, Violência e Escola**: um desafio contemporâneo [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 182 p. ISBN 978-85-7983-109-6. Available from SciELO Book. Disponível em: http://books.scielo.org. Acesso em: 10 jan. 2018.

SAMARA. Eni de Mesquita. Novas Imagens da Família "à Brasileira". [In]: **Revista de Psicologia USP.** São Paulo. V.3(1/2), p. 59-66, 1992. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34458>. Acesso em: 02 mar. 2018.

SAMARA, Eni de Mesquita. **A família Brasileira**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. Violências, América Latina: a disseminação de formas de violência e os estudos sobre conflitualidades. **Sociologias** [online]. 2002, ano 04, n.8, jul/dez, pp.16-32. ISSN 1517-4522. Disponível em:< http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222002000200002.> Acesso em: 01 nov. 2017.

SARTI, Cynthia Andersen. A Família como Ordem Simbólica. [In:] **Psicologia USP**, v.15, n.3, p.11-28, 2004. Disponível em: <http://files.agronomiaes.webnode.com.br/200000135-b22f7b2dda/familia%20como%20ordem%20simb%C3%B3lica.pdf> Acesso em: 25 jan. 2018.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, histórica. Educação & Realidade, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SEDGWICK. Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 19-54, jan./jun. 2007. Disponível em: < http://pt.scribd.com/doc/58424525/A-Epistemologia-do-Armario-Eve-Kosofsky-Sedgwick >. Acesso em: 15 set. 2017.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. **Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares**: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar. Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SILVEIRA FILHO. Francisco Maciel. A Crise da Masculinidade Contemporânea. [In]: **Retratos do Brasil Homossexual**: fronteira subjetividades e desejos, organizado por Horácio Costa [*et a*l] (Org.).- São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (Edusp), 2010. pp. 1070 – 1080.

SOARES. Mayana Rocha. "Um cú muito bonito, o da bicha": notas de uma escritura *queer* em João Gilberto Noll. [In]: **Revista de Estudos Indisciplinares em Gênero e Sexualidades,** n. 4- abr.2016, v, 1, Nov.2015 1ª edição maio-outubro de 2014. Disponível em: < www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus. Acesso em: 25 maio 2016.

SOLIVA. Thiago Barcelos; SILVA JÚNIOR, João Batista da. Entre revelar e esconder: pais e filhos em face da descoberta da homossexualidade. [In]: Sexualidad, Salud y Sociedad. **Revista Latinoamericana.** [online]. 2014, n.17, pp.124-148. ISSN 1984-6487. http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2014.17.08.a.

SOUSA, Ana Paula de. **Estudo Comparativo das Famílias Monoparentais Masculinas x Monoparentais Femininas:** a influência do genitor no desenvolvimento familiar. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2008.

SOUZA. Leonardo Lemos de**. Modelos Organizadores, Gênero e Moral na Resolução de Conflitos entre Jovens na Escola.** Campinas, São Paulo (s.n), 2008 - Tese (Doutorado) Universidade de Campinas – Faculdade de Educação. 2008.

STEARNS. Peter N. **História da Sexualidade.** Tradução Renato Marques. São Paulo: Contexto, 2010.

USIEL. Anna Paula. **Família e Homossexualidade:** velhas questões, novos problemas. Tese (Doutorado) Universidade estadual de Campinas, Instituto e Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP [s.n.], 2002.

WAISELFISZ. Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2016**: homicídios por armas de fogo no Brasil. Disponível em: < http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf> Acesso em: 08 ago. 2017.

_____. **Mapa da Violência 2015**: homicídios de mulheres no Brasil. Disponível em: < http://www.mapadaviolencia.org.br> Acesso em: 09 ago. 2017.

WEEKS. Jeffery. O Corpo e a Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed.

Belo Horizonte: Autentica, 2010.

WERNECK. Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. [In]: **Revista Associação Brasileira de Pesquisadores Negros** (ABPN). V. 1, n 1 – mar-jun de 2010.

WIEVIORKA, Michel. O novo paradigma da violência. **Tempo Soc.** São Paulo, v.9, n.1, p.5-41, May 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701997000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 jan. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas

DOUTORADO MULTI-INSTITUCIONAL E MULTIDISCIPLINAR EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO

LINHA DE PESQUISA 3 – Cultura e Conhecimento: Transversalidade Interseccionalidade e (in)formação

Título do projeto: **As relações de sociabilidade e as (re)interpretações de gênero e masculinidades de jovens no contexto escolar.**

Autora: Elisete Santana da Cruz França

Orientadora: Suely Aldir Messeder

Roteiro das entrevistas

Nome:
Idade:
Cor da pele

1- Gostaria que você falasse um pouco da sua infância. (com quem morou, onde, e as brincadeiras que participava)
2- Como era a participação das meninas e/ou dos meninos nas brincadeiras?
3- Atualmente aqui na escola existe alguma brincadeira que vocês estabeleçam que seja só dos meninos ou das meninas?
4- Fale um pouco sobre a sua família
5- O que mais marcou na sua infância?
6- Fale um pouco sobre a sua relação com os colegas da escola
7- Fale um pouco sobre os grupos da escola
8- Você gostaria de acrescentar alguma coisa?

APÊNDICE B– Roteiro de Perguntas / Grupo Focal

DMMDC

DOUTORADO MULTI-INSTITUCIONAL E MULTIDISCIPLINAR EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO

LINHA DE PESQUISA 3 – Cultura e Conhecimento: Transversalidade Interseccionalidade e (in)formação

Título do projeto: **As relações de sociabilidade e as (re)interpretações de gênero e masculinidades de jovens no ambiente escolar.**

Autora: Elisete Santana da Cruz França

Orientadora: Suely Aldir Messeder

Grupo Focal

Mediadora Elisete Santana da Cruz

Relatora Roseane Fraga

1 – Preparação do ambiente

2 – Informe do tema: As brincadeiras de infância e as relações de gênero

1. Falar sobre as sobre as brincadeiras de infância.
2. A relação entre as meninas e meninos nas brincadeiras de infância
3. Quais brincadeiras eram permitidas para meninos e meninas
4. Sobre as brincadeiras de brigas e futebol.
5. Atualmente aqui na escola existe alguma brincadeira que vocês estabeleçam que seja só dos meninos ou das meninas?
6. O que mais te marcou na infância?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LINHA DE PESQUISA 3 – Cultura e Conhecimento: Transversalidade Interseccionalidade e (in)formação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I - Eu, _____, RG _____ está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo Realizado pela Doutoranda ELISETE SANTANA DA CRUZ FRANÇA, sob orientação da profª Drª SUELY ALDIR MESSEDER, intitulado: **AS RELAÇÕES DE SOCIABILIDADE E AS (RE)INTERPRETAÇÕES DE GÊNERO E DE MASCULINIDADES DE JOVENS NO AMBIENTE ESCOLAR.** e que tem como objetivo compreender como as relações de sociabilidade influenciam na construção e (re)interpretação das masculinidades de jovens numa escola pública estadual de salvador. Acreditamos que o estudo seja importante porque possibilitará difundir na comunidade escolar quais são as principais ideias veiculadas pelos (as) jovens no processo de construção das masculinidades e relações de gênero.

II - PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A participação no referido estudo será via presença nos encontros com grupo de 9 estudantes, para debater sobre temas como: brincadeiras de infância, as relações de gênero e masculinidades, bem como das entrevistas individuais. Por se tratar de uma pesquisa que visa coletar informações dos colaboradores. Vale salientar que essas atividades serão desenvolvidas no espaço escolar.

Salientamos que é garantido ao/a participante o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo antes, durante e depois de concluída a pesquisa. É pertinente evidenciar que o/a participante que venha a se sentir incomodado (a) em alguns momentos da entrevista e/o dos encontros grupais, (todos os encontros serão gravados em áudio)terá todo o direito de interromper a sua participação na pesquisa, com a possibilidade de retomar a mesma num outro momento, se assim desejar, com ou sem exposição de motivos.

Lembro ainda que a sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela.

A pesquisadora se compromete a não revelar o nome ou qualquer outro dado e/ou elemento que contribua de qualquer forma para identificar os/as participantes da pesquisa, se responsabilizando pela guarda e confidencialidade dos dados.

III - CONTATO

ELISETE SANTANA DA CRUZ FRANÇA
Endereço: Rua Almirante Barroso, 248, Cond. Baia Bella, Ed. Bella Morada, Ap. 104 Rio Vermelho
Telefone: (71) 98128-0663, **E-mail: zetefranca26@gmail.com**
Universidade Federal da Bahia- Grupo Enlace

IV - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora ELISETE SANTANA DA CRUZ FRANÇA, sobre os objetivos da pesquisa **As Relações de Sociabilidade e as (Re)Interpretações de Gênero de Jovens**, e ter todas as minhas perguntas respondidas, bem como entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário/a, dando o consentimento para que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos. Desta forma, assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e uma outra via que ficará sob minha guarda/responsabilidade.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Idade:	

Dados do represável pelo participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	

Local, _____ de _____ de _____.

_____ Assinatura do participante da pesquisa

_____ Assinatura do Pesquisador