



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**NEIDE PINTO DOS SANTOS**

**JUVENTUDES E MASCULINIDADES: CONVERSANDO SOBRE GÊNERO COM  
ESTUDANTES EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE  
SANTANA-BA**

**FEIRA DE SANTANA**

**2019**

**NEIDE PINTO DOS SANTOS**

**JUVENTUDES E MASCULINIDADES: CONVERSANDO SOBRE GÊNERO COM  
ESTUDANTES EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE  
SANTANA-BA**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.**

**Linha 3: Culturas, diversidade e linguagens.**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Mirela Figueiredo Santos Iriart  
Co-orientador: Prof<sup>º</sup> Ivan Faria**

**FEIRA DE SANTANA**

**2019**

### **Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado**

Santos, Neide Pinto dos  
S236j      Juventudes e masculinidades: conversando sobre gênero com  
estudantes em uma escola pública no município de Feira de Santana-Ba./  
Neide Pinto dos Santos. – Feira de Santana, 2019.  
151f.

Orientadora: Mirela Figueiredo Santos Iriart.  
Coorientador: Ivan Faria.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1.Juventudes. 2.Masculinidades. 3.Gênero. 4.Cotidiano escolar.  
I.Iriart, Mirela Figueiredo Santos, orient. II.Faria, Ivan, coorient.  
III.Universidade Estadual de Feira de Santana. IV. Título.

CDU : 37-055

NEIDE PINTO DOS SANTOS

JUVENTUDES E MASCULINIDADES: CONVERSANDO SOBRE GÊNERO COM  
ESTUDANTES EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE  
SANTANA-BA

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na  
área de Educação, Sociedade e Culturas do Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Estadual de Feira de Santana.

Feira de Santana, 13 de Junho de 2019.

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Mirela Figueiredo Santos Iriart – Orientadora  
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

---

Prof. Dr Ivan Faria – Co - Orientador  
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Suely Aldir Messeder – 1<sup>a</sup> Examinadora  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

---

Prof. Dr. Marco Antonio Leandro Barzano – 2<sup>o</sup> Examinador  
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Resultado: \_\_\_\_\_

Dedico à minha mãe e à minha avó, grandes mulheres e incentivadoras de minha trajetória escolar. Ao meu pai, à minha família e aos/as amigos/as que com a pedagogia do apoio e acolhimento me ensinaram saberes tecidos na experiência cotidiana. Dedico ainda às juventudes que sempre são o novo que interpela e desafia realidades pré-concebidas e deterministas.

## AGRADECIMENTOS

*“E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
das lições diárias de outras tantas pessoas.  
É tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente  
Onde quer que a gente vá.  
É tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho  
Por mais que pense estar...”  
(Caminhos do coração – Gonzaguinha.)*

A realização do curso do mestrado constituiu tempo de aprender. Não sozinha, mas com o outro, nas suas diferenças, especificidades e singularidades. E por esta razão sou grata por ter encontrado pessoas que neste caminho contribuíram para que eu concluísse mais um ciclo da minha vida.

Agradeço a Deus, que para mim é expressão de amor, de amizade e de respeito às diferenças! Obrigada, por Tua presença na minha vida!

Aos meus orientadores, Mirela Iriart e Ivan Faria, pelo profissionalismo, escuta, leitura atenciosa do texto e sugestões nas minhas indecisões que contribuíram para nortear os caminhos teóricos e metodológicos desta pesquisa e para a análise dos dados. Vocês traduzem, nos seus modos de ser educadores, o que diz Freire: “me movo como educador/a porque, primeiro, me movo como gente”. Obrigada pela parceria no desenvolvimento deste estudo.

Aos membros da banca examinadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Suely Aldir Messeder e Prof. Dr. Marco Antonio Leandro Barzano que, tão gentilmente, aceitaram participar e colaborar com esta dissertação.

À professora Denise, pela simplicidade e escuta que me acolheu e me motivou na caminhada.

Aos educadores que admiro muito e que participaram do meu processo formativo desde a graduação nesta instituição: Ludmila Cavalcante, Antônia Almeida e Francisco de Assis. Com vocês aprendi que se dispor a colaborar com a construção do conhecimento requer disciplina, determinação, sensibilidade e compromisso social.

À coordenação e aos funcionários da Pós-Graduação em Educação- PPGE da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), pelo compromisso e dedicação.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS, em especial aos professores Mirela Iriart, Antonia Almeida, Marco Barzano, Maria Helena da Rocha

Besnosik e Welington Silva que conduziram com profissionalismo e dedicação as disciplinas do curso.

Ao grupo de pesquisa TRACE. Obrigada pela oportunidade de socializar a proposta de pesquisa e por ter sido espaço de contribuição e ampliação deste estudo, por ter fomentado a discussão sobre gênero e as relações que este tema estabelece com as juventudes e com a educação.

À minha Turma da Resistência, pela amizade que foi construída no decorrer destes dois anos com debates riquíssimos, lanches deliciosos e momentos de escuta e de encorajamento. Impossível não amar este tempo que a memória já guardou! Em especial o carinho e o cuidado das amigas-irmãs: Crislândia, Milena, Ana Alice, Magali e Izabel! Obrigada pelo companheirismo!

À UEFS que se tornou lugar de experiências singulares e oportunidades de aprendizagens significativas durante os quatro anos de graduação em Pedagogia e nesses dois anos de estudos no curso de Mestrado em Educação. Na UEFS aprendi que ser educador/a requer cultivar sempre a criatividade intelectual e a curiosidade epistemológica. Obrigada por ser este espaço de formação crítica, de aprendizagem e de formação para a pesquisa.

À coordenadora e professores que acolheram a proposta da pesquisa na escola. Obrigada pela oportunidade de diálogos que pudemos estabelecer durante os seis meses que convivemos juntos/as!

Aos/às jovens estudantes desta pesquisa. Como diz J. B. Libanio, “toda análise supõe um olhar” e foi a partir da análise e do diálogo com diferentes olhares para as questões de gênero que este trabalho foi construído. Obrigada pela disponibilidade e por compartilhar suas concepções e experiências juvenis sobre masculinidades.

À minha mãe Raimunda, grande incentivadora de minha trajetória escolar, pelo apoio incondicional. Ao meu pai Erasmo, pela atenção e incentivo nos momentos difíceis.

À minha irmã Sylla e aos meus irmãos Edvan, Nailton e Roque, pela parceria de sempre. Aos meus familiares de perto e de longe pela presença companheira.

Ao Marcelo, companheiro e amigo. Obrigada, amor pela colaboração e apoio nos momentos mais difíceis e por vibrar comigo nos momentos de alegria!

Aos amigos/as da Escola Municipal Comendador Jonathas Telles de Carvalho! Obrigada pela parceria e apoio!

Às amigas Elis, Ideojane, Dislany, Adriana e Jacqueline e aos amigos Tércio e Felipe. Obrigada pelo incentivo desde a escrita do pré-projeto às etapas da seleção de mestrado.

A todos/as que comigo torceram por essa conquista. Muito obrigada!



*[...] que alguém se torne machista, racista, classista [...] mas se assuma como transgressor da natureza humana. [...]. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionantes a enfrentar (PAULO FREIRE).*

## RESUMO

Os estudos que tecem relações entre gênero, juventudes e masculinidades ainda são recentes na sociedade contemporânea, e a atual conjuntura de resistências contra o debate sobre questões de gênero, demarcada por discursos de poder, torna relevante a realização deste estudo. Fomentar, entre os jovens na escola, a discussão de gênero e das relações que se estabelecem entre homens e mulheres, levando em consideração outros modelos de masculinidades não hegemônicas, é relevante tanto para o campo da produção científica, quanto para campo das práticas escolares e das relações sociais de forma geral. Esta pesquisa investigou a produção de masculinidades entre os jovens, homens e mulheres, no cotidiano escolar, atravessados pelas suas singularidades, sociabilidades e processos de socialização, tendo como objetivo analisar as produções de masculinidades entre jovens homens e jovens mulheres, na faixa etária de 15 a 23 anos, em uma escola da rede pública estadual em Feira de Santana, Bahia. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa em que, através do diálogo com os/as jovens, buscou-se compreender como estes têm construído concepções e vivências sobre masculinidades. Para tanto, usaram-se estratégias de produção e registro de dados (conversas informais, uso do diário do campo, grupos de discussão e entrevistas) e aplicação de questionários aos estudantes. A análise dos dados obtidos evidenciou diferentes experiências de masculinidades, sexualidade e relações de gênero, sinalizou tensões existentes entre as configurações identitárias construídas e assumidas pelos/pelas jovens e as expectativas sobre estas projetadas pela família, religião e sociedade, de padrões do que venha a ser homem e ser mulher. Os resultados obtidos mostraram que família e religião constitui espaço de afeto e de acolhimento para o jovem, mas também de regulação e disciplinamento. Este estudo também provocou reflexões acerca de possibilidades de interação entre as experiências juvenis e a escola, objetivando processos educativos pautados no diálogo e no respeito às diferenças.

**Palavras-chave:** Juventudes. Masculinidades. Gênero. Cotidiano Escolar.

## ABSTRACT

Studies that link gender, youth and masculinities are still recent in contemporary society, and the current conjuncture of resistance against the debate on gender issues, demarcated by discourses of power, makes relevant the realization of this study. Encouraging the discussion of gender and relationships between men and women among young people at school, taking into account other models of non-hegemonic masculinities, is relevant both for the field of scientific production and for the field of scholastic practices and of social relations in general. This research aims to investigate the production of masculinities among young men and women in school life, crossed by their singularities, sociabilities and socialization processes, with the objective of analyzing masculinity productions among young men and young women, aged 15 to 23, at a state public school in Feira de Santana, Bahia. It is a research with a qualitative approach in which, through the dialogue with the youngsters, it was sought to understand how they have constructed conceptions and experiences about masculinities. To do so, we used data production and recording strategies (informal conversations, use of the field diary, discussion groups and interviews) and the application of questionnaires to students. The analysis of the data obtained evidenced different experiences of masculinities, sexuality and gender relations. The analysis also signalized existing tensions between the identity configurations built and assumed by the young people and the expectations about them projected by the family, religion and society, of patterns of what comes to being a man and being a woman. The results showed that family and religion constitute a space of affection and acceptance for the youngsters, but also of regulation and discipline. This study also provoked reflections on the possibilities of interaction between the experiences of the youth and the school, aiming at educational processes based on dialogue and respect for differences

Key words: Youths. Masculinities. Gender. Everyday School.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estratégias de Produção de dados.....	47
Quadro 2 - Perfil dos estudantes do 1º ano matutino e vespertino da escola investigada que participaram da aplicação do questionário.....	64
Quadro 3 - Perfil dos estudantes do 1º ano da escola investigada que participaram dos grupos de discussão .....	72

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

TRACE - Trajetórias Culturas e Educação

LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito

GT - Grupo de Trabalho

PNE - Plano Nacional de Educação

REDA - Regime Especial de Direito Administrativo

PPC - Projeto Político Pedagógico

AC - Atividade Complementar

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TAC - Técnico em Análises Clínicas

NUTRI - Técnico em Nutrição

QUI - Técnico em Química

TSB - Técnico em Saúde Bucal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	16
<b>2</b>	<b>ESTUDOS SOBRE MASCULINIDADES: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b>	22
2.1	Estudos sobre masculinidades no contexto escolar	26
2.2	Masculinidade hegemônica e masculinidades subordinadas	29
2.3	Educação, gênero e juventudes: tecendo discussões sobre identidade e diferença	32
<b>3</b>	<b>ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA QUALITATIVA COM JOVENS NO CONTEXTO ESCOLAR</b>	36
3.1	Pesquisando com jovens	37
3.2	A aproximação com o campo e os participantes da pesquisa	39
3.2.1	O desafio de falar sobre gênero na escola	43
3.2.2	Os sujeitos da pesquisa	45
3.3	Estratégias de pesquisa na produção de dados	47
3.3.1	A caixa de opiniões sobre masculinidades e a cantina	48
3.3.2	A aplicação do questionário	51
3.3.3	Os grupos de discussão	53
3.3.4	As entrevistas	60
<b>4</b>	<b>MASCULINIDADES NAS DIFERENTES EXPERIÊNCIAS JUVENIS</b>	63
4.1	Perfil socioeconômico e psicossocial	63
4.2	Contextos de socialização e a configuração das identidades de gênero juvenis	74
4.2.1	Processos de socialização na família	76
4.2.2	Processos de socialização juvenil e a religião	87
4.2.3	Processo de socialização juvenil e o cotidiano escolar	92
<b>5</b>	<b>RITUAIS E PROVAS DE INICIAÇÃO ÀS MASCULINIDADES</b>	102
5.1	Relação com o corpo	113
5.2	Relações afetivas e sexualidade	119
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	128
	<b>REFERÊNCIAS</b>	135
	<b>APÊNDICES</b>	142
	Apêndice A - Ficha de Identificação da Escola	143
	Apêndice B- Questionário	144
	Apêndice C- Ficha de Inscrição para o Grupo de Discussão	149
	Apêndice D – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada	150
	Apêndice E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - (Resolução 466/2012 CNS/CONEP)	151
	Apêndice F - Termo de Assentimento para Criança e Adolescente (Maiores de 6 Anos e Menores de 18 Anos)	152



*É na tensão entre agência e as representações socialmente construídas que cada indivíduo vai fabricando sua identidade, entre limites e possibilidades, negociações e imposições.*

*Fernando Seffner*

*Créditos da imagem: Professor Francisco de Assis dos Santos.*

## 1 INTRODUÇÃO

A atual conjuntura de resistências contra o debate sobre questões de gênero, demarcada por discursos de poder, moralistas e conservadores, atrelados aos vieses biológico e religioso, configuram um momento importante para a realização deste estudo. A concepção recentemente propagada pelas mídias de uma “ideologia de gênero” busca enfraquecer as pautas sociais e políticas ao não debater as relações de poder entre os gêneros, não aceitar as diferentes identidades sexuais e não discutir e combater a prática de violência contra as pessoas que não se encontram dentro do padrão estabelecido socialmente do que é ser homem e mulher. O que se vê, portanto, é a defesa de “uma agenda ultraconservadora, antifeminista e antagônica à democracia e aos direitos humanos entendidos em bases mais amplas e plurais”. (JUNQUEIRA, 2017, p. 46).

A noção de “ideologia de gênero” constitui um “dispositivo que [...] age para conter ou anular o potencial crítico e emancipador do feminismo e dos Estudos de Gênero e deslegitimar atores e reivindicações neles fundamentados”. (JUNQUEIRA, 2017, p. 46). Ideologia seria então, ao contrário da vivência da diversidade, legitimar práticas discriminatórias e excludentes, bem como enquadrar o que não pode ser enquadrado: as múltiplas experiências humanas. Diante da atual conjuntura política e social, e a partir da observação de que os estudos que tecem relações entre gênero, juventudes e masculinidades ainda são recentes na sociedade contemporânea, é que surge o desejo de investigar a produção de masculinidades entre os jovens homens e mulheres no cotidiano escolar, atravessados pelas suas singularidades, sociabilidades e processos de socialização.

Inicialmente, esta pesquisa pretendia estudar a constituição das masculinidades exclusivamente do ponto de vista de jovens homens. No entanto, o aprofundamento teórico e a inserção no campo de pesquisa apontaram para uma diversidade de experiências juvenis em relação à vivência da masculinidade, tanto no que concerne às diferentes experiências entre os próprios homens: “homem afeminado”, “homem macho alfa”, “homem homossexual”, quanto ao que perpassa as experiências de jovens mulheres que se consideravam “mulheres masculinizadas” nas suas diferentes identidades sexuais (bissexual, heterossexual e lésbica).

Todas estas questões sinalizaram e ampliaram o olhar da pesquisadora para pensar as diferentes construções sociais e culturais que os/as jovens têm produzido sobre masculinidades. Dessa forma, a proposta de convidar as jovens mulheres para que



também participassem da pesquisa partiu da hipótese de que o diálogo entre as diferentes experiências, ou seja, ‘ser homem e ser mulher’, poderia contribuir para a construção e desconstrução dos significados hegemônicos sobre masculinidades, já que se compreende aqui gênero como categoria relacional.

O presente estudo teve como objetivo analisar as produções de masculinidades entre jovens homens e jovens mulheres, na faixa etária de 15 a 23 anos, em uma escola estadual da rede pública de ensino em Feira de Santana, Bahia. A proposta que se pretendeu desenvolver com esta pesquisa se articula com os seguintes objetivos específicos: (a) analisar os sentidos e significados construídos por estes/estas jovens sobre gênero e masculinidades; (b) analisar as configurações identitárias forjadas pelos jovens na relação com os processos socializadores; (c) discutir e problematizar as identidades hegemônicas e contra hegemônicas em relação a gênero e sexualidade. Esse conjunto de objetivos se vincula a estudos sobre gênero e juventudes, problematizando a noção de masculinidade hegemônica em diálogo com as diferentes experiências juvenis na constituição de suas masculinidades e feminilidades na sociedade contemporânea.

Minha relação com o tema juventudes surge da minha experiência na Pastoral da Juventude (PJ), uma organização nacional de jovens da Igreja Católica; da minha trajetória como estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no qual tive a oportunidade de ser bolsista e membro do Grupo de Pesquisa Trajetórias, Culturas e Educação (TRACE) em uma pesquisa denominada *Inclusão Social em Tempos de Violência Doméstica: o lugar da escola* e em um projeto de extensão intitulado *Cinema na Escola: Jovens protagonistas na dinamização cultural*; bem como da minha atuação docente em uma escola pública da rede municipal de Feira de Santana, Bahia.

A experiência nesses diferentes espaços formativos, nas suas diferenças, limites e avanços, constituíram para mim lugar de construção do conhecimento e me fez aproximar das discussões sobre sociabilidades juvenis e participação juvenil. Estas vivências inquietaram-me a pensar como as experiências de jovens em espaços de educação formal e não formal poderiam dialogar e potencializar suas experiências educacionais.

Da trajetória universitária culminou a minha pesquisa monográfica que abordou as relações entre Juventudes e Participação Social em contextos de Educação Formal e Educação Não Formal, tendo este estudo apontado, para além das questões de juventudes e participação social juvenil, para aspectos pertinentes à resistência da escola em lidar com temas que são de interesses dos jovens, a exemplo da sexualidade, questão

sinalizada, principalmente, por um dos jovens que fazia parte de um coletivo LGBT no município. É importante ressaltar que esta pesquisa foi realizada no ano de 2012, com quatro jovens homens, na faixa etária entre 18 e 24 anos, estudantes do Ensino Médio. Os quatro jovens entrevistados sinalizaram que foram alvo de preconceito e até mesmo de violência por assumirem comportamentos que rompem com o padrão de masculinidade hegemônica.

A constituição das masculinidades desses jovens, segundo seus relatos, foi tecida de forma tensa. Dois jovens relataram que se reconheciam como heterossexuais, mas por apresentarem comportamentos vistos socialmente como pertencentes à mulher eram considerados homens “afeminados” e eram obrigados a conviver com piadas e questionamentos sobre suas identidades sexuais. Dois deles relataram sofrer violência verbal e um relatou que sofreu violência física quando andava pelas ruas da cidade em que mora, em razão da sua identidade homossexual. Os jovens também relataram que não se sentiam acolhidos na escola em que estudavam; ao contrário, se sentiam como “desvios” de uma ordem estabelecida. Diante destas vivências juvenis que dizem respeito às vivências das masculinidades, me vi convidada a pesquisar sobre esta temática.

Durante minha experiência docente, desde o ano de 2013, em uma escola pública no município de Feira de Santana, deparei-me com situações que evidenciaram relações de poder desiguais entre gêneros. O ser homem “macho” se coloca de forma incisiva e se traduz em comportamentos que podem gerar a opressão de mulheres e de homens que desafiam a constituição da masculinidade hegemônica. Nesse período, convivi com algumas situações, a exemplo de jovens que pediam ajuda aos professores da instituição para não serem expulsos de casa em razão da sua identidade homossexual. Jovens mulheres traziam relatos de violência verbal e de violência física que sofriam de seus companheiros. A partir da minha experiência docente pude notar que há resistências, por parte de alguns(as) jovens, para problematizar e questionar modelos hegemônicos de masculinidade, mas também há aqueles/as que tensionam as relações de gênero desiguais. A ausência de problematização destas questões dentro da escola sugere pensar as razões que ainda fundamentam tal silenciamento.

A opção por este tema de pesquisa também se relaciona com minha trajetória pessoal e com as formas através das quais fui afirmando-me como mulher, negra, professora, pesquisadora e interessada em estudar e discutir como se dão as construções das relações de gênero, bem como refletir como eu aprendi a ser mulher e quais foram os marcos de ruptura, continuidade e ressignificações da minha própria experiência. Entre

dúvidas sobre o que se acreditava ser natural e o destino de cada um/a, as diferentes experiências dos filhos e das filhas dentro e fora do seio familiar trouxeram reflexões que inicialmente causaram tensão, mas no decorrer do tempo possibilitaram refletir que estas relações podem ser questionadas. Dessa forma, discutir relações de gênero é também possibilidade de refletir nossa própria experiência em meio às diferentes construções de feminilidades e masculinidades, atribuindo novos sentidos e repensando nossa própria forma de significar tais relações.

Ser pesquisadora mulher e querer me aproximar das diferentes vivências de masculinidades foi uma experiência enriquecedora e desafiadora que me fez pensar sobre a constituição de uma masculinidade hegemônica que busca ser colocada como inquestionável e intocável. A dificuldade em me aproximar dos jovens homens que se consideravam “machos alfa” provocou em mim reflexões acerca de processos de naturalização deste modelo de ser homem.

Atualmente, estudos acerca das questões de gênero (CARNEIRO, 2003; SCOTT, 1995; LOURO, 2014; GONZALEZ, 2017), têm servido de pauta e debates nas universidades, nos fóruns e conferências em todo o mundo, motivados pelos movimentos de mulheres e feministas, mas também na área da educação, além de ser, inclusive uma questão de debate cotidiano. Tais estudos têm colaborado ainda para a criação e implementação de leis e políticas para a promoção da cidadania, dos direitos humanos e do combate à violência contra as mulheres.

Por outro lado, convivemos com a retirada do termo gênero de planos estaduais e municipais de educação, além da criação de propostas como a “Escola sem Partido”<sup>1</sup> e a ascensão do conservadorismo no campo político que insiste em negar as diversidades e os múltiplos modos de ser jovem. Este contexto de resistências e retrocessos no que diz respeito ao debate de gênero, seja na escola ou na sociedade mais ampla, apresenta determinadas expressões juvenis que apontam para novas formas de conceber essas relações. E, nesse sentido, é de suma importância incluir a escola como um dos agentes desse debate sobre gênero.

Dentre os dados sobre identidades juvenis, desigualdades e diversidades da Agenda Juventude Brasil (2015), merece destaque, no tópico identidade juvenil, que a

---

<sup>1</sup> O Programa Escola sem Partido é um movimento político criado em 2004 no Brasil e divulgado em todo o país pelo advogado Miguel Nagib. Os defensores do movimento são contrários ao que chamam de “doutrinação ideológica” nas escolas. O movimento tem destaque no ano de 2015 com projetos de lei que são apresentados e debatidos em câmaras municipais e assembleias legislativas e Congresso Nacional. Em dezembro de 2018, o projeto de Lei foi arquivado.

desigualdade de gênero se evidencia pela percepção dos jovens entrevistados que há desvantagem em ser mulher. Cerca de quatro em cada cinco jovens do sexo masculino entrevistados (82%) dizem que há mais vantagens em ser homem. A valorização de ser homem é trazida pelos mais jovens, sendo que 87% dos jovens do sexo masculino e 26% das jovens acham que ser homem é mais vantajoso. As justificativas referem-se à “maior liberdade que o homem tem” (27%), principalmente pelos que têm entre 15 e 17 anos (34%) e os que se consideram adolescentes (36%). As jovens mulheres que consideraram que ser mulher não é desvantajoso (62%) alegaram ser em razão da “personalidade feminina”, a exemplo de ser mais decidida, persistente, amadurecer mais cedo e ser mais delicada (AGENDA JUVENTUDE BRASIL, 2016. p. 27), o que nos faz pensar sobre os discursos sobre gênero pautados numa visão simplista e reduzida do masculino e do feminino.

Pierre Bourdieu (2002, p. 50)<sup>2</sup> afirma que “a força simbólica é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, sem qualquer coação física”. E, nesse sentido, “o privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, que impõem a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, a sua virilidade”, e esta associação, muitas vezes, pode contribuir para práticas múltiplas de violência.

No entanto, como ressalta Joca (2016, p. 189):

Tanto os estereótipos instituídos pela heteronormatividade quanto os rótulos identitários da diversidade de orientação sexual vazam pela dinâmica subjetiva da sexualidade vivida no bojo das experimentações juvenis. Misturam-se, confundem-se, reordenam-se sob arranjos de relações nas quais as representações (sentidos e significados) sobre os corpos, feminilidades e masculinidades manipulam códigos.

Fomentar a discussão de gênero com os/as jovens, problematizando as relações que se estabelecem entre homens e mulheres, levando em consideração outros modelos de masculinidades não hegemônicas, é relevante tanto no campo da produção científica, quanto no campo das práticas escolares e nas relações sociais de forma geral.

---

<sup>2</sup> Bourdieu em seu livro “A dominação masculina” aborda questões pertinentes que colaboram com o debate contemporâneo sobre masculinidade hegemônica, a exemplo da discussão sobre dominação como violência simbólica, a problematização da perspectiva histórica da humanidade vista como processo natural, rituais de masculinidades e a incorporação da dominação masculina por homens e mulheres. No entanto, as ideias do autor podem ser ampliadas a partir dos estudos feministas contemporâneos que tecem reflexões sobre a existência de tensões e disputas que rompem com a perpetuação da noção reduzida do homem que domina e da mulher dominada, sinalizando para formas diversas de viver as masculinidades e feminilidades em constantes disputas e relações de poder.

Os estudos sobre juventudes (ABRAMO, 1997; NOVAES, 2005; DAYRELL, 2007; SPOSITO, 2010) enquanto categoria sociológica, principalmente a partir do olhar dos jovens sobre suas diversas condições juvenis e com suas múltiplas identidades e expressões culturais, têm se constituído pertinentes para se pensar as relações de gênero de modo fluído e deslizante, considerando a relação que esses estabelecem na escola como importante contexto de sociabilidade. As relações de gênero na escola colocam-se como um debate necessário, principalmente nos dias atuais em que se tem destacado retrocessos em relação aos direitos relacionados ao respeito às diferenças e diversidades.

Se por um lado a escola pública está aberta ao acolhimento dos/as jovens pertencentes a múltiplos contextos socioculturais, por outro lado também produz processos de exclusão. E, nesse sentido, padrões de masculinidades podem ser reforçados ou tensionados nas relações tecidas entre os próprios jovens, como também por práticas educativas. Nas instituições educacionais, o controle de posturas corporais classificadas como masculinas ou femininas, o normal ou desvios de condutas, vincula-se com relações de poder, que subordinam o que é feminino ao masculino e estabelece relações de poder entre masculinidade hegemônica e masculinidades subordinadas <sup>3</sup>.

O presente trabalho, além dessa introdução, será apresentado em quatro capítulos: o primeiro capítulo apresentará a problemática, recortando da literatura nacional os principais achados que potencializam os estudos de gênero e, especificamente, as construções de masculinidades na contemporaneidade, delineando o objeto de estudo desta investigação. O segundo capítulo trará os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, considerando as especificidades da pesquisa com jovens no contexto escolar, bem como os procedimentos de produção e análise de dados, enfatizando as estratégias e instrumentos construídos ao longo da pesquisa e os impactos da imersão em campo, tanto para os jovens como para a pesquisadora. O terceiro capítulo apresentará as categorias analíticas que surgiram no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, articulando a discussão dos dados com o referencial teórico, com a intenção de aprofundar as diferentes construções sociais sobre masculinidades, em diálogo com as experiências juvenis e com o cotidiano escolar. Após a apresentação dos capítulos segue-se com as considerações finais, referências e apêndice.

---

<sup>3</sup> Ver artigo “Masculinidade Hegemônica: repensando o conceito de Robert W. Connell e James W. Messerschmidt”, publicado no ano de 2013 na Revista Estudos Feministas.

## 2 ESTUDOS SOBRE MASCULINIDADES: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Neste capítulo apresento uma revisão bibliográfica a partir de trabalhos de pesquisa coletados do banco de dados da Scientific Electronic Library Online (*SCIELO*), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Repositório de Universidades Baianas sobre o tema *masculinidades*, selecionados por meio de busca a partir dos descritores *masculinidades/ masculinidades e educação/ masculinidades negras e masculinidades na Bahia*, bem como discussões teóricas sobre a trajetória e o conceito de masculinidades. Buscou-se neste capítulo, através da noção da <sup>4</sup>geopolítica do conhecimento apresentar estudos sobre masculinidades no cenário nacional, regional e local, objetivando ter acesso às discussões que tem sido destaques na região em que se desenvolveu o presente estudo, considerando os diferentes sujeitos e suas diferentes identidades e marcadores sociais como gênero, raça e classe social.

Destaco também, nesta seção, os estudos que estabelecem relações com a educação, gênero e as juventudes e, ainda, as discussões acerca das masculinidades hegemônicas, as novas vivências das masculinidades e o que estas novas relações de gênero têm fomentado nas pesquisas acadêmicas.

Na busca por artigos publicados em periódicos cadastrados no endereço eletrônico *SCIELO*, com o descritor *masculinidades* e os seguintes filtros: periódicos nacionais publicados em formato de artigo; em língua portuguesa; no período entre 2009 e 2018 em todas as áreas de conhecimento; foram encontrados 70 artigos, dentre eles 08 produções no ano de 2017; 08 no ano de 2016; 06 no ano de 2015; 08 no ano de 2014; 09 em 2013; 10 em 2012; 08 em 2011; 06 em 2010 e 07 em 2009. Quando colocados os descritores *masculinidades e educação*, de acordo com os critérios acima mencionados, foram encontrados 15 artigos, sendo 01 artigo no ano de 2017; 04 no ano de 2016; 04 no ano de 2013; 01 no ano de 2012; 02 no ano de 2011; 01 no ano de 2010 e 02 no ano de 2009, o que indica poucas produções sobre o tema das masculinidades em relação com o contexto educacional.

Das 70 produções apenas com o descritor *Masculinidades*, 54 artigos se encontram na área temática de Ciências Humanas, 28 na área de Ciências da Saúde e 01

---

<sup>4</sup> Ver artigos: Para além do discurso hegemônico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. **Revista Novos Estudos Jurídicos**, Eletrônica, v. 19, n. 01, p. 201-230, 2014. e MESSEDER, S. A.. A construção do conhecimento científico blasfêmico ou para além disso nos estudos de sexualidades e gênero. In: Bruna Andrade Irineu. (Org.). **Diversidades e políticas da diferença**: intervenções, experiências e aprendizagens em sexualidade, gênero e raça. 1ed.Tocantins: EDUFT, 2016, v. 01, p. 06-17

na área de Ciências Sociais Aplicadas. Dentre os artigos encontrados, 13 são comuns às áreas de Ciências Humanas e Ciências da Saúde.

Da consulta realizada na base de dados *SCIELO*, na qual foram encontrados 70 artigos, 30 se destacaram por trazerem como questão central de seus estudos a discussão das produções das masculinidades. Estes estudos trazem a análise desta temática como categoria analítica relacional com base nos Estudos de Gênero Contemporâneos e dos Estudos Culturais. Da leitura dos resumos desses 30 artigos e dos 15 encontrados na área de educação foram escolhidos os mais relevantes para fundamentar o presente estudo (DAMICO e MEYER, 2010; CARVALHO, 2011; CONNELL e MESSERSCHMIDT, 2013; LAGO e WOLFF, 2013; FREITAS e CHAVES, 2013; MACHADO e SEFFNER, 2013; SEFFNER, 2013; BARBOSA, 2016; CECCHETTO et. al., 2016).

Lago e Wolff (2013) fazem uma revisão bibliográfica de artigos científicos publicados em periódicos acadêmicos nacionais e apresentam de forma sucinta um percurso das discussões sobre o tema masculinidades. Os autores ao trazerem a trajetória das produções acadêmicas sobre as masculinidades destacam a seção da Revista Estudos Feministas (REF), com três artigos: dois deles estudam sexualidades e um realiza pesquisa com homens que exercem o magistério para crianças, com destaque para o conceito de masculinidade hegemônica.

Ainda com base na revisão bibliográfica realizada por Lago e Wolff (2013), destacam-se na trajetória das produções científicas sobre o tema das masculinidades os estudos relacionados a paternidades e masculinidades em relação com os direitos reprodutivos, bem como estudos com foco para a necessidade de atendimento aos homens autores da violência por serviços de atendimento psicológico e psicossocial.

As/os autores dos trinta trabalhos analisados em sua maioria são mulheres e possuem titulação de Doutorado, envolvendo especialmente as seguintes áreas de conhecimento: Educação, Psicologia Social, Psicologia, Antropologia Social, Educação Física, Saúde Coletiva, Ciências Sociais e Comunicação. Esta dinamicidade possibilita uma reflexão interdisciplinar, favorecendo olhares múltiplos sobre a temática.

Na pesquisa realizada, 04 estudos foram encontrados com abordagem sobre masculinidade negra: (PINHO, 2005), (BATISTA, 2005), (CARVALHO, 2004) e (CECCHETTO et. al., 2012). Pinho (2005), em seu artigo: “Etnografias do *brau*: corpo, masculinidade e raça na reafrikanização em Salvador”, problematiza em seu texto a figura social conhecida como *brau* em Salvador. Nesse sentido, o autor destaca aspectos da representação do *brau* e sinaliza que esta personagem social trata de “um homem jovem,

quase sempre negro, vestido de forma ‘aberrante’, com modos e gestos agressivos e de difícil classificação no padrão tradicional das etiquetas raciais na Bahia” (PINHO, 2005, p. 130). De acordo com Pinho (2005, p 130), “essa formação identitária ambígua tem habitado as formas cotidianas de representação sobre o gênero e as raças de modo pouco refletido”.

O artigo intitulado “Sociabilidade juvenil, cor, gênero e sexualidade no Baile Charme Carioca” das autoras Fátima Cecchetto; Simone Monteiro e Eliane Vargas, publicado no ano de 2012, aborda questões relacionadas aos diversos significados relativos à cor e ao gênero nas interações afetivo-sexuais de homens e mulheres a partir de observação etnográfica nos bailes. As autoras apontam como conclusões a prevalência de um estilo de masculinidade viril “que contrasta com outros estilos comuns a espaços de lazer e sociabilidade juvenil, no Rio de Janeiro”. (CHECCHETTO et al., 2012, p. 455).

O trabalho destes autores sinaliza para aspectos pertinentes no que diz respeito à produção das masculinidades e as relações que esta estabelece com diferentes marcadores sociais e identitários, o que sugere pensar as representações sociais sobre jovens homens com um olhar interseccional. Finalizada esta primeira busca de estudos sobre masculinidades, é pertinente trazer aqui dados públicos que corroboram os estudos sobre masculinidades negras e a importância de se considerar os diferentes marcadores sociais e identitários

Dessa forma, dados sobre violência atravessados por marcadores de idade e raça aparecem no relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) (2016). Nesse relatório, consta que um jovem negro é assassinado no Brasil a cada 23 minutos e que entre as vítimas de homicídio no país, 53% são jovens, 77% são negros e 93% são do sexo masculino. Esses dados são relevantes para se pensar como são produzidas e vivenciadas as masculinidades negras na sociedade brasileira, mais precisamente no município de Feira de Santana- BA, cidade com crescentes índices de violência sofrida e praticada por homens jovens negros.

Dados do “Atlas da Violência 2017”, lançado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, aponta que jovens homens negros de baixa escolaridade são as principais vítimas de mortes violentas no país (78,9%). Nesta pesquisa, Feira de Santana foi o 30º município brasileiro mais violento em 2015 e, quando se refere ao jovem negro, as chances de sofrer a violência aumentam quase três vezes em relação ao jovem branco. Estes dados são relevantes para



pensar as relações que se estabelecem entre raça e gênero nas experiências juvenis masculinas.

No Estado da Bahia<sup>5</sup>, foram poucos os trabalhos encontrados sobre a temática *masculinidades*. Na busca de pesquisas em repositórios de universidades baianas e de artigos publicados em revistas científicas foram encontrados: dissertação de mestrado com o título “Construindo a masculinidade na escola: o Colégio Antônio Vieira (1911-1949)” de Jorge Santana Bispo Jr., da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no ano de 2004 e a dissertação do pesquisador Kleber Simões intitulada “Os homens da princesa do sertão: modernidade e identidade masculina em Feira de Santana (1918-1938)”, de 2007 pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Também foi encontrado o artigo “Ginásio São Bernardo: a construção de masculinidade (1946-1968)”, de Iole Macedo Vanin, publicado em 2011 pela Revista Esboços. Os três trabalhos citados apresentam uma abordagem histórica sobre a temática, sendo que apenas o artigo “Cartas sobre Masculinidade que brocha: o problema do playboy em crise com seu corpo” de Rafael Aragão, apresentado no Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades no ano de 2011, trata da problemática na contemporaneidade.

Na busca em revistas científicas de trabalhos com destaque para o contexto baiano, também foram encontrados o artigo dos autores França et al (2017), intitulado “Masculinidade: como se constitui no âmbito social?”, apresentado no V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades e a dissertação de mestrado do pesquisador Abílio Mendes de Almeida com o título “Masculinidade no Jagunço Riobaldo: uma perspectiva étnico-gendrada”, no ano de 2016, pela Universidade Estadual Sudoeste da Bahia (UESB). Também foi encontrado nesta busca o artigo intitulado “Masculinidades em corpos femininos: uma articulação entre pesquisa e extensão no Estado da Bahia” da autora Suely Aldir Messeder, publicado na Revista Feminismos no ano de 2015. Neste artigo a autora problematiza a dicotomia entre a relação homem *versus* mulher e traz uma discussão sobre mulheres masculinizadas.

Foram encontrados 03 artigos com foco nas discussões sobre masculinidade no município de Feira de Santana, no Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações no site da Biblioteca Digital de Teses e dissertações do Programa de Pós-

---

<sup>5</sup> Destaca-se também a dissertação de mestrado da pesquisadora Suely Aldir Messeder, intitulada: É só um jeito de corpo: um estudo sobre masculinidade a partir das representações e do uso do corpo por jovens, negros, de setores populares na cidade do Salvador. Dissertação de mestrado apresentada em 1999 com a orientação de Mary Garcia Castro.

Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana: a tese de Taisa de Sousa Ferreira, intitulada “Entre o real e o imaginário: problematizando o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia em relação a gênero e sexualidade”, orientada pelo professor Marco Antonio Leandro Barzano; a tese “Identidades de Gênero no espaço escolar: silêncios e falas” de Nathalie Nunes Daltro de Castro, orientada pela professora Elenise Cristina Pires de Andrade e a tese “Quem pariu Matheus que balance? Uma cartografia dos desejos maternos na adolescência CERG - São Félix/BA”, orientada pela professora Alessandra Alexandre Freixo. Não foram encontrados nesta busca trabalhos com ênfase no estudo das masculinidades.

## **2.1 Estudos sobre masculinidades no contexto escolar**

Na área de educação, 15 artigos foram encontrados com os descritores *masculinidades e educação* no endereço eletrônico *SCIELO*: 07 artigos se encontram na área temática de Ciências Humanas, 05 na área de Ciências da Saúde e 03 são comum às duas áreas temáticas. O tema das masculinidades tem sido fomentado nos últimos anos por pesquisadores no âmbito acadêmico, o que constitui avanços significativos na produção de novos conhecimentos; no entanto, ainda são poucos os trabalhos que trazem a articulação entre masculinidades e juventudes no contexto educacional, trazendo a escola como *lócus* importante para problematização das relações de gênero. É relevante ressaltar que são poucos os trabalhos e pesquisadores que abordam esse tema no território feirense e baiano, o que indica a necessidade de fomento desse debate acadêmico também em âmbito local.

Os autores destes 15 artigos encontrados na área de educação destacam as seguintes temáticas: a construção da docência na Educação infantil (JAEGER e JACQUES, 2017); as relações entre as concepções de gênero (BARBOSA, 2016); o ensino da matemática (BRITO e SANTOS, 2013; BANDEIRA, 2010); e a masculinidade em relação com o ensino da Educação Física, tanto em contexto escolar quanto nos estádios de futebol (JULIO e VAZ, 2009). Já Ceccchetto et al. (2016) e Rosistolato (2009) trazem em seus estudos a relação entre masculinidades, orientação sexual e violência no namoro. E os autores Martins e Modena (2016), Vasconcelos et al. (2016) e Fontes et al. (2011) versam sobre a importância da atenção à saúde dos homens e da tematização das masculinidades nos serviços de saúde.

Ainda na área de Educação, as autoras Costa e Coelho (2013) discutem a interface entre a educação familiar e a formação profissional de enfermeiras, destacando que “a subjetividade passa pela aquisição de performances de gênero, determinantes no aprendizado de masculinidades e feminilidades, reforçados por instituições sociais” (COSTA e COELHO, 2013, p.485). Os autores Freitas e Chaves (2013) e Carvalho (2011) problematizam os discursos biológicos sobre gênero e colocam gênero como construções históricas, sociais e culturais e imersas nas relações de poder-saber, bem como apresentam o debate teórico sobre o conceito de gênero. Com foco no contexto escolar, Seffner (2013) levanta como hipótese principal que as ações escolares se mostram interessadas em valorizar a diversidade, mas não querem discutir a heteronormatividade, o que, para o autor, não viabiliza o alcance do objetivo de trabalhar com o diverso. Nunes (2012) destaca em seu trabalho a relação entre prática corporal, performances de masculinidades e questões da educação e os cuidados corporais.

Nesse sentido, o estudo de Gallo (2004) afirma que contrapondo à ideia de “escola-máquina-de-Estado” emergem as “escolas-máquinas-de-guerra” que produzem “aprendizados outros, para além e para aquém daquilo tudo que foi ensinado” (GALLO, 2004, p. 220). Na inversão de lógicas que naturalizam e ditam padrões de comportamentos e torna fixa a noção de identidade, os jovens traduzem com suas expressões juvenis outras formas de se pensar regras. Nesse sentido, a escola também pode ser espaço que potencializa discussões pautadas por novas formas de conceber os sujeitos nas suas especificidades e de construir cidadania e respeito à diversidade. Para tanto, como defende Gallo (2004, p. 220):

Apesar da escola-máquina-de-Estado, que opera pela subjetivação, pela instituição da linha de montagem (os métodos) para produzir identidades, no interior mesmo dela a escola-máquina-de-guerra pode fazer desandar o processo, pode alisar o espaço, escapar aos métodos, liberar os fluxos, produzir subjetividades singulares, produzir diferença, apesar da repetição. Tais são os jogos de poder.

Portanto, é importante pensar a função social da escola na promoção de reflexões sobre relações de gênero e como ela pode ser lugar de construção e desconstrução de conhecimentos, de regras e padrões culturais, desvelando impasses, desafios e possibilidades de diálogo com questões pertinentes para a vida dos jovens e presentes no cotidiano das escolas.

Outra base de dados consultada na construção dessa revisão da literatura sobre masculinidades juvenis, relações de gênero e escola foram os artigos produzidos pelo

“Grupo de Trabalho (GT) 23 – Gênero, Sexualidade e Educação” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), disponibilizados no site da instituição, onde foram encontrados 34 artigos produzidos no período de 2013 a 2015. No entanto, com o recorte para os estudos das masculinidades e juventudes em relação com o contexto escolar se destacam 15 trabalhos por trazerem para o debate questões relacionadas a vivências de novos modelos de masculinidades e feminilidades dentro do contexto escolar.

Dentre os autores acima referidos, Damico (2012) articula o debate de gênero/masculinidades com o público jovem e ressalta que muitos dos elementos constitutivos das masculinidades juvenis se aproximam das masculinidades hegemônicas confrontadas nas discussões de gênero. E afirma que “essas formas hegemônicas de masculinidades parecem, ainda, interessar aos Estados e às sociedades das quais fazemos parte”, (DAMICO, 2012, p. 5). De acordo com Damico (2012), “assimetrias e desigualdades de gêneros e intra-gênero continuam presentes em todos os contextos sociais”. Dessa forma, é interessante pensar a escola como um contexto social marcado pelas relações de gênero. O trabalho de Souza (2005), fundamentado nos estudos de Cecarelli (2001), aponta a crise da masculinidade e fala da “existência de uma contradição entre o poder do macho e a vivência de novos modelos de masculinidade” (SOUZA 2005, p. 60).

Reis e Eggert (2017) enfatizam em seu estudo que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) traz a educação como um direito fundamental de todos e todas, sem distinção e falam sobre a importância de marcos históricos sobre igualdade de direitos e educação, a exemplo da *Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher*, de 1994, e o *Fórum Mundial de Educação*. O artigo aponta para um processo, internacional e nacional, sobre “a promoção da equidade entre os gêneros e para o respeito à diversidade sexual, no qual o papel da educação é visto como essencial para se atingir esse objetivo”. (REIS e EGGERT, 2007, p. 14).

Reis e Eggert (2017) ressaltam ainda os índices de violência e discriminação no Brasil baseados em gênero, orientação sexual e identidade de gênero, através dos dados apontados pelo “Mapa da Violência” (2015) e “Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil” (2012) e afirmam a importância da educação “como resposta a esse quadro” (p. 14) através de marcos legais como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei 9.394/95) e o Plano Nacional de Educação (2010). Porém, em 2013, nota-se “a supressão na redação do PNE, através de Projeto de Lei, da frase: promoção da igualdade racial,

regional, de gênero e de orientação sexual”. ( REIS e EGGERT, 2017, p.15). Esta atitude nos mobiliza a pensar a razão dessas práticas discriminatórias e segregadoras.

A partir desse primeiro balanço, foi possível observar uma escassez de trabalhos que tragam para o centro da discussão as masculinidades juvenis tecidas no contexto escolar. Portanto, o presente estudo, vinculado à linha de pesquisa 3, *Culturas, Diversidade e Linguagens* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, pretende contribuir para o exercício de desnaturalização de formas hegemônicas de pensar as relações de gênero e suas violências, refletindo interações entre culturas juvenis no cotidiano escolar.

As peculiaridades apresentadas por cada produção textual até aqui estudada mostram a necessidade da dedicação e aprofundamento desta temática, considerando as especificidades que estas possuem. No entanto, sugere que estudos na área da educação sobre as produções das masculinidades podem ser incentivados, assim como, o debate no cotidiano escolar.

## **2.2 Masculinidade hegemônica e masculinidades subordinadas**

Connell e Messerschmidt (2013) fazem em seu estudo um mapeamento sobre masculinidade hegemônica, com a proposta de repensar este conceito. Os autores apresentam a origem do conceito, suas aplicações realizadas diante da expansão dos estudos sobre homens e masculinidades, bem como avaliam as críticas e sinalizam o que deve ser mantido da construção desse conceito para os estudos da área.

De acordo com os autores, “antes do Movimento de Liberação das Mulheres, a literatura sobre o papel sexual do homem na psicologia social e na sociologia reconheceu a natureza social da masculinidade e as possibilidades de transformação da conduta dos homens” (CONNELL E MESSERSCHMIDT, 2013, p.243). Neste sentido:

A debilidade da teoria dos papéis sexuais foi, entretanto, cada vez mais reconhecida. Por outro lado, o poder e a diferença foram conceitos centrais no movimento de liberação gay, o qual desenvolveu uma análise sofisticada da opressão do homem, assim como da opressão pelo homem. Alguns teóricos perceberam a liberação gay como ligada a um ataque aos estereótipos de gênero. A ideia de uma hierarquia das masculinidades cresceu diretamente a partir da experiência de homens homossexuais com a violência e com o preconceito dos homens heterossexuais. O conceito de homofobia originou-se nos anos 1970 e já estava sendo atribuído ao papel masculino convencional. Teóricos desenvolveram contribuições cada vez mais sofisticadas sobre as relações ambivalentes entre os homens gays e o patriarcado e com a masculinidade convencional. (CONNELL e MESSERSCHMIDT, 2013, p. 244).

Desse modo, para os autores mencionados acima, “a masculinidade hegemônica se distinguiu de outras masculinidades, especialmente das masculinidades subordinadas” (CONNEL e MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245). As masculinidades subordinadas não são vistas por aqueles que se colocam na perspectiva da masculinidade hegemônica como um elemento que poderia provocar mudanças em seu modelo de ser homem, além de subordinar os comportamentos que fogem à regra da masculinidade convencional.

Connell (1997), ao refletir sobre masculinidade hegemônica, entende a hegemonia como uma relação histórica e móvel e aponta para três possíveis formas de produção das masculinidades em relação com a masculinidade hegemônica, a saber: a subordinação, a cumplicidade e a marginalização, traduzindo uma dinâmica das masculinidades. Sendo assim, no que se refere às masculinidades subordinadas, a hegemonia é considerada como uma dominação cultural e dessa forma, a heterossexualidade constitui um dos marcos que ditam a heteronormatividade, subordinando, por exemplo, a homossexualidade, o que para Connell (1997) seria a existência de hierarquias de gênero entre os homens.

Em relação à cumplicidade como possibilidade de construção da masculinidade e em relação com a masculinidade hegemônica, Connell (1997) questiona se, de fato, os homens cumprem fielmente as exigências sociais da masculinidade hegemônica. A partir desta reflexão de Connell (1997), Seffner (2016) destaca que:

são poucos os homens que detém o conjunto completo de atributos prescritos para a masculinidade hegemônica, e talvez possa se dizer que são mesmo poucos aqueles que conseguem munir uma quantidade razoável daqueles atributos. (SEFFNER, 2016, p. 195).

No entanto, ressalta o autor que “investir nestas características que permitem a conexão com o modelo dominante torna-se importante como forma de desfrutar dos privilégios àquele concedidos” (SEFFNER, 2016, p.195).

A terceira forma de tecer masculinidades em relação com a masculinidade hegemônica apontada por Connell (1997) seria a marginalização. A autora sinaliza que as relações de raça participam da dinâmica das masculinidades, destacando que a virilidade exacerbada associada a homens negros quando pensadas em articulação com marcadores sociais, a exemplo de classe, evidenciam diferentes opressões, traduzidas na marginalização de homens negros e enfatiza a necessidade de compreender gênero como produto da história, mas também como produtor de história. Portanto, “reconocer la masculinidad y la femineidad como históricas, no es sugerir que ellas sean débiles o

triviales. Es colocarlas firmemente en el mundo de la acción social. Y ello sugiere una serie de preguntas sobre su historicidad”. (CONNELL, 1997, p.16).

Seffner (2016) retoma os estudos de Connell (1997) que nos ajudam a compreender as construções das diferentes definições de masculinidades presentes no meio social, apontando para quatro conjuntos de definições de masculinidades: as teorias que partem de atributos masculinos vistos como essencial; as teorias de definição de masculinidade a partir de descrição dos homens, com destaque para os traços mais notáveis, que dizem respeito à masculinidade a partir do que os homens realmente são; “as teorias que falam em papéis sociais e definem a masculinidade a partir das chamadas ‘exigências sociais’; e as teorias que “entendem masculinidade como componente de um sistema simbólico e histórico”. (SEFFNER, 2016, p.174-175).

Ao refletir sobre masculinidade como construção histórica, dialogamos com o estudo de Bourdieu (2002) sobre dominação masculina. Para este autor, a dominação masculina não constitui uma condição permanente e invariável; porém, ele enfatiza que as estruturas de dominação:

são produtos de um trabalho incessante e, como tal, histórico, de reprodução, para o qual contribuem agentes específicos, entre os quais os homens, com suas armas como a violência física e a violência simbólica e instituições, famílias, igrejas, escola e Estado”. (BORDIEU, 2002, p. 46).

Estas reflexões apontam para a importância de problematizar as diferentes construções sociais e culturais postas na sociedade contemporânea sobre masculinidade hegemônica e masculinidades subordinadas, objetivando, através do conhecimento, desconstruir perspectivas que tomam o princípio da heteronormatividade e da heterossexualidade como referenciais para pautar práticas excludentes, discriminatórias e violentas.

Para Connell (1997), problematizar e aprofundar as discussões sobre masculinidades se relaciona com profundas mudanças nas relações de gênero, bem como, requer a adesão de mulheres e homens comprometidos com a construção de relações de gênero pautadas no respeito às diferenças. Nesse sentido, Seffner (2016), ressalta que:

Não podemos imaginar que um indivíduo esteja por completo dentro da masculinidade hegemônica, ou dentro de uma modalidade subordinada. Igualmente, não é possível afirmar que ser heterossexual pressuponha a exclusão, no indivíduo, da possibilidade de ser homossexual, uma vez que a masculinidade é construída culturalmente em contextos, e pode experimentar também variações ao longo da vida. (SEFFNER, 2016, p. 198).

Corroborando com as reflexões de Seffner (2016), Alexandre Joca (2016), estudioso dos temas Juventude, Gênero, Diversidade Sexual, entre outros, traz em seu livro intitulado “Levados por Anjos: modos de vida, educação e sexualidade juvenis” reflexões sobre as interações juvenis nos espaços públicos na cidade de Fortaleza-CE e relações estabelecidas entre as sociabilidades juvenis e marcadores de gênero e sexualidade. Para este autor, “a sociabilidade juvenil caracterizada pela diversidade de orientações sexuais e de estilos e grupos juvenis vê-se mergulhada em uma ampla heterogeneização de identidades e/ou identificações” (JOCA, 2016, p. 189). Portanto, é importante pensar os sujeitos jovens “expostos tanto a rotulações estereotipadas [...] quanto a um campo de fluxos, de movimentos, no qual sexualidade e estilo não se afirmam com a estabilidade exigida pela política identitária, tão anunciada nas últimas décadas” (p. 189). Dessa forma, é pertinente compreender como as juventudes se constituem num determinado momento da vida, e como seus modos de ser e atuar, distintos no mundo, têm construído formas de masculinidades.

Cada estudo até aqui apresentado enfoca aspectos importantes para fomentar o debate de gênero e das produções de masculinidades e contribuem para o desenvolvimento do presente estudo, quando trazem discussões teóricas pertinentes sobre gênero, masculinidade hegemônicas, masculinidades subordinadas, juventudes, sociabilidades juvenis e escola, categorias que serão utilizadas como base teórica nesta pesquisa.

### **2.3 Educação, gênero e juventudes: tecendo discussões sobre identidade e diferença**

O presente estudo se aproxima da perspectiva teórica do pós-estruturalismo, que embasa os estudos de gênero adotados nesta pesquisa, ao trazer discussões que questionam a noção de verdades únicas e absolutas, bem como a lógica binária presente nos discursos sobre as relações de gênero. De acordo com Silva (2000), a perspectiva pós-estruturalista, busca “desconstruir os inúmeros binarismos de que é feito o conhecimento que constitui o currículo: masculino/feminino; heterossexual/homossexual; branco/negro; científico/não científico”. (SILVA, 2000 p. 124).

No campo dos estudos feministas, sem desconsiderar toda a trajetória de luta pelos direitos da mulher e de enfrentamento às “formas de silenciamento, submetimento e opressão das mulheres” (LOURO, 2014, p. 41), nos aproximamos dos estudos que



abordam o conceito de gênero como uma categoria analítica e relacional (SCOTT, 2012; LOURO, 2014; CONNELL, 2013).

O conceito de gênero é compreendido por Scott (2012) e Louro (2014) como construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. De acordo com Louro (2014, p. 26), “é no âmbito das relações que se constroem os gêneros” e, por esta razão, mesmo que “ainda que os estudos continuem priorizando as análises sobre as mulheres, as pesquisas têm sido também direcionadas aos homens” (LOURO, 2014, p. 26).

Ao adotar as perspectivas teóricas acima mencionadas, torna-se pertinente a discussão sobre a relação entre gênero e a constituição de identidades; estas últimas vinculadas ao debate sobre diferença e representação, com base nos estudos culturais contemporâneos. De acordo com Louro (2014, p. 28):

A pretensão é, então entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. E aqui nos vemos a frente a outro conceito complexo, que pode ser formulado a partir de diferentes perspectivas: o conceito de identidade. Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem até mesmo, ser contraditórias.

Atualmente, o que está posto é que o sujeito não possui mais uma identidade fixa e essencial. Esta, por sua vez, está sempre sujeita a mudanças constantes. Aquele cenário fixo, que assegurava ao indivíduo um pertencimento em um universo centrado torna-se fragmentado. Para tanto, Stuart Hall (2000) fala de cinco avanços na teoria social e nas ciências humanas que marcam o que ele chama de descentração do sujeito: a primeira descentração refere-se às tradições do pensamento marxista, no qual Marx, “rejeita a essência do homem como sua base teórica”, de acordo com Althusser (1996); o segundo descentramento apresentado por Hall (2000) foi a descoberta do inconsciente por Freud; o terceiro, se relaciona com o trabalho do Linguista Ferdinand de Saussure, o qual defendia que “nós não somos, em nenhum sentido, os ‘autores’ das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua” (HALL, 2000, p. 40);

O quarto descentramento principal da identidade do sujeito ocorre no trabalho de Michel Foucault. Sobre os estudos de Foucault, Hall afirma que “quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual” (HALL, 2000, p. 43). O quinto e último descentramento, aponta para o impacto do feminismo, “tanto como uma crítica teórica quanto como um movimento social”. Desta forma, para o autor, “o sujeito do

iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno” (HALL, 2000, p.46).

Diferentes identidades se colocam em movimento e questionam o tempo todo o que era e ainda insiste em legitimar identidade como algo dado, estabelecido e até mesmo natural. As (des)construções da noção de gênero, raça, sexualidade são expressas nas variadas experiências postas na sociedade; no entanto, a rigidez do pensamento conservador, nos dias atuais, insiste em negar as múltiplas experiências culturais que assumem características inovadoras e desafiantes. Conviver com as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, com o apelo conservador à homogeneidade de uma só cultura dominante, constitui um desafio num contexto social contemporâneo. E, nesse sentido, é preciso refletir como Woodward (2014), que “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído”. (WOODWARD, 2014, p. 19).

Apesar de estarmos inseridos em um mundo globalizado e conectado, com possibilidades de sociabilidades entre mundos e culturas diferentes, bem como com a emergência de diferentes produções de identidades e produção das diferenças enquanto elementos socioculturais, a ideia de padronizar jeitos, gostos, culturas insiste em impor uma única forma de ser e estar no mundo. E como nos faz refletir Silva (2000, p. 2) a “identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas [...] Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais”. Silva (2009) afirma que:

as narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação (SILVA, 2009, p. 195).

Nesse contexto, a escola, segundo Gomes (2006), necessita ser conectada com o mundo que a cerca. E, para tanto vale destacar a importância da discussão das categorias identidades e diferença no contexto educacional, bem como considerar as diferentes expressões juvenis presente no cotidiano escolar.

Atualmente, o que está posto é que o sujeito não possui mais uma identidade fixa e essencialista. Esta, por sua vez, está sempre sujeita a mudanças constantes. Portanto, a identidade constitui sujeitos sociais e grupos sociais nas relações estabelecidas e diz respeito às construções ideológicas de cunho social, político e cultural que atenuam ou acentuam semelhanças e diferenças. Os sujeitos se reconhecem/identificam de forma

positiva ou negativa, como também se relacionam com os formatos identitários de grupos sociais, concebidos pela sociedade e socialmente discriminados por ela. Portanto, “a identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem” (SILVA, 2000, p. 2).

Seffner (2016), respaldado por Tomaz Tadeu da Silva (1999) acredita que “a discussão das identidades encontra-se vinculada com o estudo da diferença e das representações” (p. 109), e que “conhecer e representar são processos inseparáveis” (p. 110). Ainda segundo Seffner (2016):

A produção das identidades liga-se estreitamente ao processo de construção de representações de grupos sociais e indivíduos, feitas pelos próprios interessados e por outros em seu nome, num processo que tem evidentes implicações com as questões da política e do poder, uma vez que as representações experimentam posições de hierarquia e valorização diferenciada do mundo social. (SEFFNER, 2016, p. 110-111).

O autor supracitado também se respalda nos estudos de Michel Foucault para pensar as produções das masculinidades dentro das relações que se estabelecem entre conhecimento e poder, bem como pensar a noção de representação e a política das identidades. Para Seffner (2016), “as diversas formas pelas quais um determinado real pode-se fazer presente para nós são as diversas representações que sobre ele se constrói”. (p. 112). O autor considera, ainda, “as representações como armas de luta no sentido de obter reconhecimento, legitimar práticas ou discriminar e estigmatizar indivíduos e grupos” (SEFFNER, 2016, p. 114).

Portanto, penso que se compreendermos gênero como construção social e cultural que envolve representações, papéis e identidades em torno das diferenças sexuais, somos convidados a pensar a função da escola na promoção de reflexões sobre questões de gêneros e juventudes, considerando como Seffner, (2016) que a “diferença é discursivamente construída”, (p. 134) e que “o diferente pode ser temido ou amado, rechaçado ou desejado, a depender das relações de poder que se criam”, (p. 134).

Por fim, é importante dizer que, neste trabalho, optamos por apresentar inicialmente a revisão bibliográfica, bem como os fundamentos teóricos que norteiam este estudo. No entanto, retomaremos, de forma mais aprofundada as discussões teóricas em articulação com o capítulo de análise dos dados. A seguir apresentamos o capítulo teórico-metodológico, trazendo as etapas, instrumentos e os processos que foram realizados para desenvolvimento desta pesquisa.

### **3 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA QUALITATIVA COM JOVENS NO CONTEXTO ESCOLAR**

Construir o percurso metodológico requer clareza dos objetivos e dos procedimentos que podem ser realizados no desenvolvimento da investigação, possibilitando que novos saberes sejam construídos. Além disso, exige do pesquisador(a) compreender que os métodos utilizados para a produção do conhecimento não se dissociam dos aspectos sociais, econômicos, históricos e políticos.

Trata-se de uma proposta de pesquisa com abordagem qualitativa que, de acordo com Sales (2016), compreende diversas metodologias que propõe “outra forma de conhecer e compreender os processos sociais [...], marcadas pela flexibilidade, com novas abordagens que se aprimoraram e se consolidaram no século XX”. (SALES 2016, p. 38). A partir desta perspectiva metodológica, a pesquisadora(o) tem o desafio de interagir com o objeto e sujeitos da pesquisa, a fim de dar-lhes voz para construir uma teia de significados. Para isso, é utilizada uma diversidade das estratégias de produção e registro dos dados (conversas informais, uso do diário do campo, grupos de discussão e entrevistas). No entanto, apesar da natureza qualitativa do estudo, utilizo como apoio, dados quantitativos obtidos por meio da aplicação de questionário com os estudantes, que servem tanto para dar os contornos do universo investigado, quanto para informar algumas tendências mais gerais e abrangentes sobre os jovens pesquisados.

Nesse sentido, busco ampliar o conhecimento sobre a realidade estudada, fomentando outros olhares para aspectos não perceptíveis e específicos de determinado contexto através da escuta das diferentes experiências juvenis no cotidiano escolar. Uma abordagem qualitativa considera que a investigação dos fenômenos humanos e sociais exige formas de estudos que considerem a dinamicidade do ser humano e a interação que ocorre entre pesquisadora e sujeito, bem como busca valorizar os sentidos e significados que os participantes atribuem às suas ações. (GATTI e ANDRÉ, 2010).

Propor o tema juventudes e masculinidades na escola é lançar-se na busca de compreender de forma coletiva o porquê das questões de gênero ainda serem vistas como “ameaça” a ponto de se pretender impor a cultura do silenciamento de corpos, de expressões, da diferença, muitas vezes baseadas em relações de poder. Evidenciar nestas posturas discriminatórias o medo em se discutir essa temática, bem como a resistência em desnaturalizar as relações de gênero merecem atenção e debate. Pesquisar na escola constitui pensar este espaço como lugar de encontro das diferenças e também lugar

potencial para construção de novos saberes. É também um meio de contribuir para a discussão das questões de gênero e para pensar/repensar as práticas educativas.

### **3.1 Pesquisando com jovens**

Pesquisar relações de gênero e masculinidades com jovens na escola constitui um desafio porque não se trata somente de acolher posicionamentos diferentes, mas também, de crenças que fundamentam a construção social e cultural do que é ser homem e ser mulher embasados em fundamentos conservadores e excludentes. No entanto, é também enriquecedor quando o encontro entre as diferentes experiências juvenis potencializam novos olhares, desnaturalizando e fomentando outras construções sobre gênero, pautadas no acolhimento da diferença e da diversidade.

E, nesse sentido, é importante pensar em estratégias mediadoras que facilitem a pesquisa sobre um tema que ainda aparece de forma contraditória no contexto escolar, seja pelos tabus relativos ao debate de sexualidade e gênero na escola, seja pelas questões geracionais entre professores, alunos e família. Assim sendo, faz-se necessário, pensar coletivamente que ações e mobilizações podem ser incentivadas e potencializadas com os jovens em prol da construção de novos conhecimentos e novas práticas educativas na perspectiva da (des) construção de relações desiguais de gênero.

Sobre os/as jovens enquanto sujeitos de pesquisa, Joca (2016) sinaliza que o “diverso” das práticas, experiências, identidades e identificações juvenis nos estudos das juventudes exige dos pesquisadores/as:

habilidades e sensibilidades que proporcionem tanto a inserção nesses espaços da vida juvenil, quanto no universo das situações vividas, ou seja, nas circunstâncias de cada contexto investigado, no sentido de compreendê-los e interpretá-los. (JOCA, 2016, p. 304).

Dessa forma, constitui um desafio para a pesquisadora se aproximar dos/das jovens, respeitando suas dinâmicas, próprias de suas vivências e experiências juvenis. É preciso no primeiro momento estar disposto a escutar as juventudes, os seus modos de pensar e fazer-se presente no cotidiano escolar. Pesquisar com jovens é um convite a despir-se dos modos do ser adulto e se permitir ser interpelado pelas vozes, expressões e culturas juvenis, considerando que as juventudes constituem um momento singular na vida, com valor em si mesmo. Sobre o desafio metodológico de pesquisar com jovens, Ferreira (2017), afirma que:

Os mundos juvenis configuram, de fato, laboratórios que desafiam constantemente as ciências sociais quer de um ponto de vista teórico, estimulando a criação de novos conceitos, quer de um ponto de vista metodológico, ativando a necessidade de criar novos instrumentos, ou reequacionar métodos ortodoxos e técnicas de capacitação, sistematização e análise dessas mesmas realidades. (FERREIRA, 2017, p. 17).

Diante desse desafio, os passos metodológicos para realização do presente estudo precisam se reinventar, considerando que “a cada novo desafio colocado pelo terreno, um novo método precisa ser inventado” (FERREIRA, 2017, p. 18) e *juvenilizar*, como destaca Ferreira (2017) os métodos de pesquisa com os jovens. Nesta tentativa de se aproximar das juventudes de forma amigável, arriscamos iniciar os primeiros contatos através de dinâmicas de roda de conversa e com atividades lúdicas, a exemplo da proposta da caixa de opiniões e o jogo de perguntas e respostas, que possibilitaram aos jovens se sentirem à vontade para colocarem suas opiniões acerca do tema em estudo. Os locais de encontro também foram negociados previamente.

Por fim, consideramos que a proposta metodológica se faz não só a partir de métodos e instrumentos pensados previamente, mas também ressignificados e reconstruídos a partir do vivido no campo de pesquisa. A inserção no campo de pesquisa possibilita que o diálogo com os sujeitos sejam intensificados e provoquem mudanças na rotina escolar. Tal diálogo nos faz repensar como ajustar os procedimentos metodológicos às rotinas e demandas colocadas pelos participantes.

A disponibilidade para pesquisar é indispensável a todos os sujeitos envolvidos no desenvolvimento do estudo e exige re-elaboração coletiva para atingir os objetivos que se pretende alcançar. O ato de pesquisa em campo também está sujeito a resultados não esperados ou a não realização de algumas atividades desenhadas pela pesquisadora, o que também gera o ato de pensar sobre a flexibilidade em campo e os reajustes necessários diante do vivido e do inesperado, de forma coerente com o pretendido pelo estudo, tal como pode ser repensado do ponto de vista teórico e do ponto de vista metodológico durante a pesquisa e gerar novos conhecimentos e perspectivas de análise. Nesse sentido, considero importante trazer reflexões sobre as implicações que foram tecidas com a proposta de estudo sobre masculinidades no espaço escolar, mas também os diálogos que foram possibilitados com a chegada do estudo na instituição de ensino selecionada.

Este estudo buscou, através do diálogo com os/as jovens, compreender como eles/elas têm construído concepções e vivências sobre masculinidades, entendendo as juventudes como sujeitos sociais em sua diversidade cultural, de gênero e sexual.

### 3.2 A aproximação com o campo e os participantes da pesquisa

O desafio que se coloca para o presente estudo é convidar para o ato de pesquisar os/as jovens e os demais sujeitos que se inserem na escola, mas também implicar o/a pesquisador (a) na condição de analisado(a) durante o processo da pesquisa. O cotidiano escolar é permeado por trajetórias e experiências diversas e por diferentes “posições identitárias” o que propicia um espaço compulsório e potencial de trocas e de aprendizagens acerca das relações de gênero e sobre a produção das masculinidades.

A escolha da escola enquanto contexto de pesquisa deve-se ao entendimento de que “ter a escola como local de pesquisa significa ter à disposição um campo fértil de possibilidades de observação, visto que essa instituição contempla sujeitos e eventos diversos” (LOPES, 2016, p. 151). Esta escolha metodológica exige do pesquisador(a) disposição para o diálogo. Escutar e falar torna-se um processo de interação dinâmica que envolve aprendizagens, deslocamentos compreensivos e propositivos sobre qual a melhor forma de pesquisar.

Considerando a importância da escola como local de pesquisa, o contexto desse estudo é uma escola pública situada em um bairro do centro no município de Feira de Santana- BA<sup>6</sup>. Esta instituição foi criada em 1927 com o nome de Escola Normal de Feira de Santana. Em 1935 passou a ser denominada de Escola Normal Rural de Feira de Santana. Anos depois foi instituída como colégio do Estado e atualmente, após a inserção da educação profissional, ofertando cursos na área de Saúde, Gestão e Negócio, passou, em 2012, a ser considerado Centro de Educação em Saúde. Esta unidade de ensino trabalha hoje com as modalidades de Ensino Profissionalizante Integrado ao Ensino Médio e com a finalização do Ensino Fundamental e Médio, com 1900 estudantes aproximadamente.

O quadro docente é composto por 68 professores, sendo que 56 são efetivos e 12 são contratados pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). Com relação à formação são 13 professores mestres; 50 professores especialistas, 3 doutores e 2 graduados.

De acordo com PPC da escola, em relação ao comportamento dos estudantes é observada a existência de “*desequilíbrio de comportamento*” em relação ao “*assédio das drogas*” e pela “*desestruturação familiar*” e tais questões se relacionam com problemas

---

<sup>6</sup> Informações obtidas do Projeto Político Pedagógico (PPC) da instituição de ensino e de acordo com as informações fornecidas pela professora coordenadora na ficha de identificação da escola.

de indisciplina, mas, de acordo com o texto do PPC, são questões “*de modo controlável e sem indícios de violência*”.

Em relação à estrutura física, esta instituição comporta uma Sala de Informática; um laboratório de Ciências; um laboratório de Saúde Bucal; um laboratório de Análises Clínicas; um laboratório de Enfermagem; um auditório com capacidade para 200 (duzentas) pessoas; quatro pavilhões com uma média de seis salas cada, totalizando vinte e quatro salas de aula; sala dos professores; secretaria; salas de direção e vice- direção; bem como gabinete de coordenação de curso; sala de Atividade Complementar (AC) para realização das reuniões; duas quadras poliesportivas, sendo uma com arquibancada.

O PPC ainda destaca que, apesar da unidade escolar ser de fácil acesso, a maioria dos estudantes são moradores de distritos, o que requer auxílio do transporte escolar e que a realidade socioeconômica das famílias também é diversa, “*compreendendo a classe média à baixa, composta por trabalhadores do comércio local, agricultores e autônomos*”.

Para a seleção dessa escola, considerou-se o fato de que a instituição está situada no centro da cidade e recebe estudantes de diferentes bairros, assim como conversas informais com uma professora que relatou situações vivenciadas pelos jovens relacionadas às questões de gênero, a exemplo da dificuldade em saber lidar com práticas discriminatórias que envolviam jovens estudantes homossexuais. Possivelmente um contexto em que as relações de gêneros estavam presentes, mas não se falava muito sobre o assunto. Também consideramos importante apostar na diversidade de sujeitos que se inserem neste espaço escolar e na interação destes como um processo instigante e propício ao diálogo de diferentes ideias acerca de um mesmo tema

A inserção no campo de pesquisa teve duração de aproximadamente seis meses, tendo iniciado os primeiros contatos no mês de abril de 2018 e a última reunião com a coordenação no mês de outubro de 2018. Foram realizados 4 encontros com a coordenação de área da escola para apresentação da proposta de pesquisa e planejamento do cronograma de atividades; 2 encontros com os/as professores propostos pela coordenação da escola com a finalidade de conversar sobre a temática que seria investigada; 3 encontros com os jovens para organizar o desenvolvimento das etapas da pesquisa; 1 encontro com os/as jovens para aplicação do questionário; 6 grupos de discussão e 3 visitas para as entrevistas com os jovens.

A expectativa do primeiro contato com a escola me fez pensar sobre como seria a minha chegada à unidade escolar, como seria a acolhida tanto da pesquisadora como da



proposta de pesquisa, sobre quais profissionais eu iria encontrar e como os/as jovens iriam acolher a proposta deste estudo. Estas dúvidas geraram em mim um pouco de tensão, mas também curiosidade investigativa e expectativas relacionadas ao que poderia ser construído e/ou provocado com a discussão sobre a produção das masculinidades no contexto escolar, a exemplo de questões como: o que poderá ser produzido no campo do conhecimento a partir das interações juvenis dentro da multiplicidade de experiências? Como o debate sobre esse tema será recebido pelos jovens?

Mediante contato por telefone com uma professora que trabalha na escola pude agendar um primeiro contato pessoalmente. No entanto, a atividade nessa data não foi possível em razão de o prédio da escola ter sido cedido por 15 dias para uso de ponto de apoio à comunidade no período da Micareta (carnaval) da cidade. Esta primeira situação me fez pensar que o cotidiano escolar é dinâmico e que é no movimento de pessoas, situações, ideias que a escola se constitui.

No dia remarcado para minha apresentação na escola, e também apresentação do projeto de pesquisa, fui bem recebida pela funcionária que exercia a função de vigilante da instituição. Fui orientada a aguardar a chegada da professora que viabilizou o meu contato com a instituição e a não circular no espaço da instituição. Fiquei a espera de algum movimento de jovens entre um módulo e outro que despertasse minha atenção, mas não havia, naquele momento, jovens nos espaços fora da sala de aula. Na minha frente havia 4 prédios intitulados módulos. Estes estão dispostos de forma paralela como se fossem uma “fila de prédios”. Fiquei a especular quais sociabilidades, encontros, produção de saberes, atitudes, práticas estavam a acontecer “do lado de lá” dentro dos módulos.

Em meio às ideias que surgiam a partir da minha entrada nesta instituição fui convidada a esperar na secretaria. Uma porta divide a atividade administrativa da atividade de ensino-aprendizagem. Ao fechar-se essa porta, outro espaço se configura, como que distante daquele lugar onde os estudantes jovens se encontram. Fiquei a pensar se existem outras portas que podem se interpor na relação entre professor-estudante; instituição-estudante; estudante-estudante; jovens-gêneros; escola-gênero. Será que essas portas estão fechadas ou abertas à interação?

Em seguida, fui apresentada à vice-diretora e à coordenadora de área, ambas no turno vespertino. Fui bem recebida nesse primeiro contato. Levei uma cópia impressa do projeto e do cronograma de atividades e estes foram lidos pela vice-diretora. Algumas questões foram levantadas em relação ao percurso metodológico e houve inicialmente

certa tensão sobre como inserir o tempo para a pesquisa diante de um cronograma de horário institucional fechado para as aulas. Houve a proposta para que eu assumisse uma turma que ainda estava sem professor o que exigiu da pesquisadora garantir de forma coletiva e através do diálogo os passos metodológicos da pesquisa de forma que respeitasse a rotina da escola e que considerasse os objetivos do estudo a ser realizado.

Anterior à leitura do projeto e à conversa sobre o tema de pesquisa, algumas considerações acerca da temática foram sinalizadas pelas professoras que me chamaram a atenção. As professoras destacaram que estudar masculinidades seria interessante porque os estudos na área de gênero abordam de forma predominante a feminilidade e que a masculinidade era um tema relevante porque seria enfatizado o masculino e conseqüentemente falar do “homem-macho” era uma questão necessária. Estas falas me fizeram refletir sobre as construções sociais que tendem a naturalizar uma forma única de ser homem e a não considerar a possibilidade de uma atuação diferente do que é posto como padrão.

Saí da escola com reflexões sobre de que forma as categorias gênero, masculinidades e feminilidades merecem ser problematizadas dentro da escola na perspectiva de desconstrução e construção das relações de gênero. Saí também preocupada com a aceitação ou não da proposta, após a leitura minuciosa do projeto, já que este busca desconstruir e problematizar o modelo hegemônico de masculinidade.

O diário de campo, enquanto instrumento, possibilitou à pesquisadora registrar sua experiência de interação com o lócus de pesquisa, com os sujeitos que fazem parte do estudo e estão inseridos em determinado contexto em análise. A escrita se tece de forma livre e refletida, entrelaçando observações, sentimentos, aprendizagens e questionamentos que surgem no decorrer do desenvolvimento do estudo realizado.

A experiência da escrita dos diários, ao final de cada ida a campo, trouxe à tona o vivido num determinado tempo-espaco envolvido com reflexões que interagem com as aprendizagens acontecidas no cotidiano escolar e com os fundamentos teóricos da temática estudada.

Na perspectiva do diário de campo como instrumento de pesquisa e de formação, Christine Delory-Momberger (2016, p. 83), afirma que:

A escrita do vivido é sempre limitada em seu conteúdo, não se trata de querer dar conta de maneira exaustiva do ‘real vivido’ e a escrita do diário se pretende uma escrita fragmentária. Entretanto, é preciso ter em mente que esses fragmentos constituem, ao correr do tempo, um conjunto que permite reler um percurso e que contém preciosos momentos de apreensão de situações, de

reflexões e de tomada de consciência que podem se mostrar marcantes após sua escrita ou mais tarde, quando de uma releitura.

Dessa forma, é importante salientar que “a aproximação com o grupo com quem iremos pesquisar é um momento muito importante de um processo que se pretende ser realizado de forma dialógica, coletiva, participativa, colaborativa” (OLIVEIRA et. al, 2014, p. 127). Nesse sentido, Oliveira et al. (2014, p. 119) afirmam que “o(a) pesquisador(a) não é externo(a) ao fenômeno estudado, pois sua motivação para conhecer e seu interesse partem de engajamento ao objeto de estudo”. Na escrita do diário, o(a) pesquisador(a) se reelabora. A realidade estudada o(a) interpela e o(a) faz repensar sua própria forma de pesquisar.

### 3.2.1 O desafio de falar sobre gênero na escola

A chegada do projeto de pesquisa nesta escola motivou duas rodas de conversa com os/as docentes, não previstas anteriormente, já que o foco do presente estudo são os jovens homens e mulheres. Esses dois encontros foram propostos pela coordenação da unidade escolar para que o tema da pesquisa fosse apresentado aos/às docentes.

Nestes dois encontros, as/os professores trouxeram alguns relatos sobre as questões/relações de gênero. Uma professora fez o relato de sua própria infância. Falou que a forma como foi criada pelos pais foi segregadora, a exemplo do fato de as meninas não poderem brincar com os meninos e que, por esta razão, ela não pode manter boas relações de amizade com os meninos que moravam perto de sua casa. A professora continua sua fala dizendo que a forma de ela educar a sua filha nos dias atuais se faz de forma diferente. Ela e o companheiro não fazem distinção de brinquedos e de preferências de amizades da filha. Não acredita que estas ações podem influenciar na identidade de gênero ou identidade sexual.

Outra professora trouxe sua preocupação de falar sobre gênero na escola. Ela falou da complexidade que é lidar com um tema que é pensado de forma diferente pelos variados segmentos sociais, a exemplo da família e da religião. “*Um tema polêmico*”, ressalta a professora, “às vezes não falar sobre o assunto parece ser mais fácil”. Um professor pontuou a necessidade de falar sobre o tema porque se trata de uma questão atual e que está presente nas relações dos jovens na contemporaneidade. Relatou sua relação paternal com a filha e as dúvidas que lhe são dirigidas como pai. Uma dessas questões foi relacionada ao beijo entre duas mulheres. A filha do professor, que tem cinco

anos de idade, perguntou para o pai se mulher poderia beijar outra mulher na boca e ele respondeu que existem mulheres que casam com mulheres e que existem homens que casam com homens. Em seguida, o professor relatou preocupação se a filha iria beijar na boca de alguma colega na escola, alegando que a filha tem “*mania de repetir o que vê*”. Logo após, o professor refletiu sobre sua preocupação.

Diante deste bate-papo aproveitei para perguntar quais situações de gênero eles presenciaram no cotidiano da escola e houve silêncio. Logo após, uma professora disse que não percebia muita coisa relacionada a gênero. Outro grupo de professoras, também presentes na sala durante toda a conversa, optaram pelo silêncio ou apostaram na tentativa de mudar de assunto trazendo outros temas para o bate-papo. Fiquei a imaginar o que pensavam sobre as questões/relações de gênero.

Nestes dois encontros, as/os professores colocavam suas opiniões, ora concordando com a relevância do debate sobre masculinidades na escola, ora discordando. A partir destes primeiros momentos de interação pesquisadora-professores-escola evidenciou-se que falar do tema ainda é pouco incentivado e praticado no cotidiano escolar e quando tematizado é sob a perspectiva da heteronormatividade. Por esta razão, é importante oportunizar espaços/tempos para problematizar padrões de gênero estabelecidos e naturalizados. Também se percebeu não ser comum falar de gênero para as/os jovens estudantes e que relações de gênero ainda não são vistas por todo/as como construções sociais.

A resistência nos olhares, nas falas e expressões de alguns profissionais revelaram o quanto as relações desiguais de gênero ainda são naturalizadas. As relações de alguns profissionais com o tema gênero estão atravessadas por processos formativos religiosos e familiares conservadores. O viés religioso foi pontuado por alguns profissionais como justificativa para não aceitação das novas formas de ser homem na sociedade contemporânea.

O respeito às diferentes identidades de gênero e sexuais era defendido por todos/as como necessário à boa convivência; no entanto, estas identidades não eram aceitas com unanimidade, ou seja, “*respeito, mas não aceito.*” As diferentes identidades que se inscrevem diferentes do viés da heteronormatividade eram vistas como desvios e anormais.

A forma como se aprende a ser homem e a ser mulher na família foi outro ponto colocado pelos profissionais, que sinalizaram a dificuldade de compreender a existência de outras formas de experimentar e vivenciar a sexualidade. Dessa forma, as/os

profissionais colocam que a abordagem desta temática na escola pode ser entendida como meio de influenciar os jovens a assumirem determinada identidade de gênero ou identidade sexual. No entanto, neste grupo há professores que pensam e tensionam a heteronormatividade e as formas naturalizadas de pensar as relações de gênero. As construções que foram possibilitadas a partir das interações das diferentes ideias colocadas por estes/estas profissionais acionaram outras possibilidades de pensar as relações de gênero no cotidiano escolar.

A partir das reflexões tecidas nesses dois momentos com as/os professores, duas professoras se colocaram à disposição para colaborar com a pesquisa e se demonstraram interessadas pela temática. As docentes trouxeram a dificuldade em lidar com esse tema, por considerar que, ao abordá-lo, envolveria relações tensas com as concepções das famílias dos jovens e dos próprios estudantes que mantêm posicionamentos diferentes sobre o assunto, mas consideram que a escola é também lugar de fomento para este debate.

Estas primeiras aproximações com a escola mobilizaram reflexões acerca do ato de pesquisar de forma colaborativa. Sobre a entrada no campo de pesquisa, os autores Ferreira e Raimundo (2017, p. 60) afirmam que:

conquistar a confiança (pessoal e institucional) dos interlocutores e dos sujeitos empíricos nos investigadores e modelar as suas expectativas perante os objetivos da pesquisa é uma condição que deve ser estabelecida desde o momento da entrada no campo.

De fato, após a construção da parceria com duas profissionais da escola, a proposta da pesquisa começa a ganhar espaço dentro da instituição.

### 3.2.2 Os sujeitos da pesquisa

Neste tópico falaremos sobre os estudantes, de forma mais breve, pois eles/elas serão apresentados com mais detalhes no capítulo de análise, no item 4.1. Os sujeitos do presente estudo são jovens homens e mulheres, estudantes do ensino médio, com faixa etária entre 15 a 23 anos. Consideramos que estes jovens homens e mulheres são atravessados pelas diferenças de gênero, raça/etnia, religião, etc., bem como trazem para o cotidiano da escola diferentes experiências e vivências de masculinidades.

No primeiro momento da pesquisa aplicamos o questionário, previamente elaborado pela pesquisadora, com 83 jovens que se colocaram à disposição para

participar desta etapa da pesquisa. O instrumento é composto por 14 perguntas sobre dados de identificação, vida sexual, vida amorosa, formação, trabalho, família, religião, gênero, masculinidades e feminilidades.

A maioria dos jovens que responderam ao questionário se encontrava na faixa etária entre 15 e 18 anos; tivemos a participação de mais mulheres do que de homens nesta etapa. Em relação à identidade de gênero e identidade sexual, 72 jovens se declararam cisgênero e heterossexual, apenas 2 jovens responderam ser transgênero, 4 homossexuais e 2 bissexuais.

Do universo de 83 jovens, 17 jovens (20,48%) disseram que trabalham; 65 não trabalham e 01 jovem não respondeu. Dos/as 17 jovens que trabalham, 16 são do sexo feminino e apontaram as seguintes profissões: Secretária; Reforço escolar; Manicure; Pizzaria; Marcenaria; Auxiliar de Recursos Humanos; Autônoma; Vendedora; Atendente; Salão de Beleza; Telemarketing; Recepcionista; Operadora de Caixa; Em casa; Cabeleireiro. Quando questionados se já trabalharam, 33 jovens (41,25%) responderam que sim e 47 (52,75%) disseram que não.

Dos jovens e das jovens que participaram desta etapa da pesquisa 45,7 % moram com pai e mãe e 27,7% moram apenas com a mãe. Com relação à instrução de ensino das mães dos/as entrevistados/as, 22,8% delas possuem Ensino Fundamental incompleto e 37,3% possuem Ensino Médio completo. Apenas 10,8% possuem ensino superior completo. Já sobre a profissão que as mães ocupam, foi apresentada uma diversidade de ocupações: professora, babá, dona de casa, serviços gerais, empresária, cabeleireira, cuidadora de idoso, comerciante, balconista, agricultora, artesã, feirante, estudante, sendo que se sobressaíram a profissão de vendedora com 12,0% e a de balconista com 9,6%.

Já entre os pais 30,1% têm Ensino Fundamental incompleto; 26,5% possuem Ensino Médio completo e 15,6% possuem Ensino Médio incompleto. Apenas 4,8% ingressaram no Ensino Superior, porém, ainda não completaram o ensino. Estas informações indicam que o processo de escolarização é mais evidente na trajetória escolar das mães do que na dos pais destes jovens.

Com relação às profissões, foi sinalizado um total de 33 profissões, a exemplo de: pintor, engenheiro, motorista, soldador, agente penitenciário, representante, motoboy, cobrador, ajudante de caminhão, empacotador, mecânico, vigilante, frentista, cabeleireiro, trabalhador rural, dentre as quais 12,0% responderam que são pedreiros e 7,2% que são comerciantes. Importante destacar que 22,8% não responderam a esta questão.

Os dados acima apresentados demonstram que em sua maioria a escolaridades dos pais é baixa e, apesar de alguns ingressarem no ensino superior, as ocupações por eles/elas sinalizadas não requerem exigência de uma certificação universitária. Os níveis de escolaridade associados às ocupações dos pais indicam que a maior parte dos jovens faz parte da classe trabalhadora.

Do universo mais amplo investigado, 20 estudantes participaram das etapas posteriores da pesquisa, de natureza qualitativa, e estabeleceram maior aproximação com o estudo realizado. Estes/estas jovens demonstraram interesse em continuar no processo de desenvolvimento da pesquisa realizando inscrição, mediante preenchimento de ficha para participar do grupo de discussão e de acordo com os critérios de número de participantes e composição do grupo que deveria ser constituído por jovens homens e jovens mulheres.

É importante ressaltar que os nomes atribuídos aos/às jovens são fictícios e foram escolhidos por eles e elas no final da realização dos grupos. Destes 20 estudantes, 11 participaram da etapa das entrevistas, sendo 3 jovens mulheres e 8 jovens homens.

Este estudo pretendeu, através do diálogo com os/as jovens, compreender como eles/elas têm construído concepções e vivências sobre masculinidade, entendendo as juventudes como sujeitos sociais em sua diversidade social, de gênero e sexual. Para tanto, apresento a seguir as estratégias que foram utilizadas para o desenvolvimento das etapas seguintes da pesquisa.

### **3.3 Estratégias de pesquisa na produção de dados**

Para a realização desta pesquisa foram necessárias cinco etapas. Inicialmente a revisão bibliográfica sobre a temática “Juventudes e Masculinidades”, considerando as pesquisas com destaque para o contexto escolar. Em seguida, foram construídos os instrumentos da pesquisa, considerando os objetivos da mesma. Na terceira etapa foram realizados os primeiros contatos com a escola e os sujeitos da pesquisa.

Posteriormente, seguiu-se com rodas de conversa, caixa de opiniões, aplicação do questionário, este último, previamente elaborado pela pesquisadora, grupos de discussão e entrevistas semiestruturadas. E, finalizando as etapas, foi realizado o procedimento de análise de dados e redação final. As estratégias da caixa de opiniões, dos grupos de discussão e da entrevistas se destacaram como instrumentos de pesquisa que favoreceram o ato de pesquisar com jovens e permitiu à pesquisadora refletir sobre os desafios, limites

e possibilidades do desenho metodológico pensado para desenvolvimento deste estudo, conforme sinalizado no quadro abaixo:

**Quadro 1 – Estratégia de Produção de Dados**

<b>ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO DE DADOS</b>	
<b>Caixa de Opiniões</b>	Caixa confeccionada pela pesquisadora e disposta em local de fácil acesso na escola com a intenção coletar opiniões dos estudantes sobre gênero e sobre masculinidades.
<b>Aplicação de Questionário</b>	83 questionários: (2 turmas no turno matutino e 2 turmas no turno vespertino)
<b>Grupos de Discussão (06 Grupos)</b>	<b>Grupo 01:</b> Apresentação do jovens e da pesquisadora; <b>Grupo 02:</b> A relação do homem com o próprio corpo; <b>Grupo 03:</b> A relação do homem com a mulher; <b>Grupo 04:</b> Masculinidades na escola; <b>Grupo 05:</b> Relações afetivas e sexuais entre homens e entre mulheres <b>Grupo 06:</b> Encerramento
<b>Entrevistas semi-estruturadas (11 entrevistas)</b>	<b>Fase 1:</b> 3 jovens homens que se identificaram como homens machos; <b>Fase 2:</b> 4 jovens homens que se identificaram como homens afeminados; <b>Fase 3:</b> 1 jovem homem que se identificou como homossexual; <b>Fase 4:</b> 3 jovens mulheres que se identificaram como mulheres masculinizadas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Os instrumentos utilizados foram o questionário com itens abertos e fechados para identificar alguns dados sobre o perfil dos/das jovens sujeitos desta pesquisa; a ficha de identificação da escola; os roteiros para o desenvolvimento do grupo de discussão; ficha de inscrição para participação no grupo de discussão e o roteiro da entrevista semiestruturada, objetivando saber o que estes pensam sobre as questões relacionadas ao problema de estudo lançado nesta pesquisa. A seguir descrevo as etapas, estratégias e desafios que compõe todo o percurso investigativo, através das observações e registros em diário de campo.

### 3.3.1 A caixa de opiniões sobre masculinidades e a cantina

Diante da semana de prova, a coordenação me comunicou que seria inviável a realização da nossa reunião como também a minha primeira tentativa de contato com os jovens. De forma rápida conseguimos agendar alguns passos da pesquisa e falar sobre uma primeira forma de me aproximar dos jovens estudantes da escola. Combinamos que eu iria visitar as turmas do turno matutino, ao invés do vespertino em razão de o matutino



receber um público maior de jovens e por se tratar de um grupo misto (jovens mulheres e homens).

Para mantermos o contato com a escola e com os/as estudantes, diante da agenda de semana de prova, pensamos na proposta da caixa de opiniões, que seria a disponibilização de uma caixa em local de fácil acesso para que os/as estudantes pudessem expor suas opiniões sobre o tema em estudo. Combinamos, então, que na próxima ida à escola eu iria disponibilizar na instituição uma caixa onde os jovens poderiam deixar suas opiniões sobre gênero, masculinidade e feminilidade.

A proposta da caixa de opiniões provocou nas professoras certa curiosidade e aguçou uma vontade de também saber o que os jovens estudantes daquela instituição pensam sobre a temática em estudo. Senti nesse dia que, apesar de rápido, houve outro olhar para a acolhida do tema na escola. Saí esperançosa de que a partir deste encontro algo novo na relação pesquisadora e instituição de ensino começava a ser construído. Ficou definido visitar as turmas com o objetivo de conhecer os jovens, bem como apresentar a proposta da caixa de opiniões, convidando os/as jovens para participarem e contribuírem com essa primeira etapa da pesquisa.

Após o contato com os docentes, minha aproximação com os jovens se deu de forma espontânea. Não houve uma apresentação formal. A minha presença com uma caixa na mão despertou curiosidade em saber de quem se tratava e do que se tratava. Apresentei-me aos jovens e iniciei um bate-papo informal sobre como eles/elas estavam, e depois iniciei a fala sobre a proposta da pesquisa, perguntado se tinham interesse em falar sobre o assunto. Em seguida, perguntei se eles/elas gostariam de participar de uma brincadeira sobre o tema masculinidades. Alguns logo manifestaram interesse; outros ficaram curiosos, mas não quiseram participar optando por observar o que iria acontecer, e outros recusaram.

Os encontros com os jovens foram interessantes do ponto de vista da liberdade juvenil de expressar-se sem formalidades. O acolhimento era desconfiado e ao mesmo tempo aberto à nova figura que a eles se apresentava. Nos grupos constituídos no pátio, cantina e nas salas de aula, falamos do estudo que se pretendia desenvolver na escola e os convidei para um bate-papo inicial sobre o assunto. Como recurso para iniciar a conversa, foi realizado um jogo de perguntas e respostas. A ideia era passar uma caixa, com perguntas previamente elaboradas, de mão em mão, cantarolando. Quando a música parasse, o jovem que estivesse com a caixa deveria retirar uma questão e colocá-la para o grupo responder. As questões trazidas aqui nessa dinâmica eram questões mais amplas, a

exemplo de “o que você acha que é ser homem?”; “O que você pensa sobre relações de gênero?”, com o objetivo de me aproximar das primeiras ideias que os/as jovens daquela escola tinham sobre o tema em estudo.

Algumas falas dos estudantes reforçaram a importância do tema; durante a roda de conversa, uma jovem falou: “*É bom falar de gênero porque ajuda as pessoas que tem a mente fechada a se abrir mais pra esse tema*”. Já outros/as jovens ou não queriam falar do assunto ou se posicionavam contrários a pensar gênero a partir de uma perspectiva de desconstrução de padrões construídos socialmente.

Após minha apresentação aos jovens combinei que deixaria na escola, em local de fácil acesso, uma caixa de opiniões para que eles pudessem escrever o que pensavam sobre gênero e sobre masculinidades sem a necessidade de se identificar. Na caixa confeccionada pela pesquisadora havia duas questões: (a) o que você pensa sobre gênero? e (b) o que você pensa sobre masculinidades e feminilidades? Foi acordado que essa caixa ficaria na cantina para que eles e elas pudessem expressar suas opiniões sobre o que pensavam sobre masculinidades, feminilidades e gênero.

O dia agendado para que eu recolhesse a caixa foi o dia em que fui solicitada a apresentar o projeto de pesquisa aos professores. Então, na saída da sala de professores, fui até a cantina para recolher a caixa de opiniões e fui surpreendida pelas funcionárias da cantina que estavam muito curiosas sobre qual era de fato a proposta daquela caixa. As funcionárias da tarde não foram informadas pela pesquisadora sobre o projeto de pesquisa, já que a mesma foi proposta no turno matutino. Na oportunidade mantive postura de escuta das duas funcionárias.

Bem animadas e acolhedoras, as mulheres da cantina sinalizaram que a caixa produziu muitos questionamentos no turno vespertino: “*Os jovens que chegavam aqui perguntava o que era essa caixa*”. Então apresentei para elas a proposta da pesquisa e da caixa e fui interrompida com as seguintes falas: “*Essa caixa de opinião não vai mudar nada não, a mentalidade desses meninos já estão formadas. Se virou para o outro lado, já foi, não muda*”; “*Aqui está cheio de ‘viado’ e ‘sapatona’(risos)*”. Perguntei o que acharam das diversas formas de viver a identidade de gênero e a identidade sexual e as mulheres em risos consideraram que era uma situação posta atualmente na sociedade, mas era uma situação engraçada, *fora do normal*.

A caixa já continham alguns papeis, ainda em pequeno número. Então em conversa com as funcionárias da cantina, professores e a coordenadora, resolvemos deixar mais um tempo a caixa na escola. Saí nesse dia com reflexões acerca de como está

sendo um desafio tratar da temática gênero/masculinidades nesse contexto escolar específico, por ser um tema que gera variados conceitos e pré-conceitos. A expressão de novos modelos das relações de gênero ainda é discutida de forma velada ou tida como algo engraçado, mas não se tem possibilitado o debate, a problematização, a escuta das novas relações de gênero que tensionam as relações estabelecidas e naturalizadas.

Enquanto pesquisadora, fico a pensar sobre as estratégias que tenho utilizado e quais posso pensar para mediar a pesquisa de um tema que ainda gera desconforto. A minha vontade de falar com os jovens sobre o tema nos grupos de discussões é incentivada pelas resistências, silenciamentos, impossibilidades, timidez, ironia, e invisibilidade dos que falam de um lugar pouco notado por se posicionarem diferente da heteronormatividade.

Após dias de paralisação das atividades escolares devido a greve dos caminhoneiros retornamos o processo de pesquisa iniciado na escola. Nesse dia recolhemos a caixa de opiniões. Observei que poucos jovens participaram da dinâmica. No entanto, as opiniões colocadas dentro da caixa revelaram que os jovens divergem opinião em relação as questões de gênero e sobre masculinidades, a exemplo das seguintes opiniões: *“A Homoafetividade para mim é algo errado. Digo isso segundo a crença que eu sigo, mas não quer dizer que eu não respeita ou que eu seja homofóbico”*; *“Minha masculinidade...não sei. Ainda estou descobrindo”*; *“homens e mulheres possuem direitos iguais e precisam ser respeitados; “Não tenho nada contra os dois sexos. Acho natural”*. A partir destas falas, notamos que alguns estudantes demonstram lidar com a temática de forma mais acolhedora e outros se colocaram contrários a configurações identitárias contrárias ao “estabelecido naturalmente” em relação ao que venha ser homem e ser mulher.

A caixa de opiniões constituiu uma estratégia de aproximação dos/das estudantes, bem como do que eles/elas pensam sobre gênero e masculinidade, bem como possibilitou a continuidade do vínculo da pesquisadora com a unidade escolar, já que circunstâncias, a exemplo de greves, semana de prova, inviabilizou o desenvolvimento da pesquisa de forma sequenciada. Além disso, funcionou como disparador para a realização das próximas etapas da pesquisa, já que os/as jovens demonstraram interesse em aprofundar a temática.

### 3.3.2 A aplicação do questionário

O questionário foi pensado como uma estratégia de conhecer melhor os/as jovens participantes da pesquisa através da análise do perfil socioeconômico e psicossocial de cada estudante, bem como buscou-se nesta etapa estreitar as relações com os/as jovens, apresentado a proposta da pesquisa e os/as convidando a participar das etapas posteriores.

Para a aplicação dos questionários, disponível no apêndice, contei com a ajuda de um auxiliar de campo<sup>7</sup>. A primeira turma que tivemos contato foi o 1º ano do curso de Técnicos em Nutrição no turno matutino. Os jovens se mostraram curiosos com a proposta e também preocupados com o tempo que precisam para responder, já que teriam aula em seguida. A pesquisadora relembrou o tema e objetivo da pesquisa. Foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e explicado o objetivo do mesmo. Em seguida distribuimos os questionários.

Ao iniciarem a leitura do questionário os jovens riam, conversavam entre si e traziam questionamentos acerca de termos que ainda não conheciam, a exemplo do termo Cisgênero e Transgênero; Heterossexual, Bissexual e Raça. As questões relacionadas à relação amorosa, vida sexual, identidade de gênero e identidade sexual despertaram dúvidas entre risos e conversas entre os pares.

Antes de concluir a etapa fui chamada pelos jovens para ir à outra turma antecipar a aplicação do questionário em razão de mudança no horário da disciplina. O auxiliar de pesquisa finalizou a aplicação do questionário e segui para a segunda turma. Na segunda turma repeti o procedimento de apresentação da proposta do questionário e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As dúvidas e risos surgiram da mesma forma que na turma anterior. As questões relacionadas à Identidade de Gênero e Identidade Sexual chamaram a atenção dos jovens. As questões mais voltadas ao tema das masculinidades geraram conversas entre os jovens em meio a risos e troca de olhares.

Não houve resistência por parte dos jovens em participarem desta etapa da pesquisa. No entanto, os jovens entre 15 e 17 anos trouxeram a preocupação em ter que pedir para os pais assinarem o TCLE. Os jovens alegaram que os pais não permitiriam participar em razão do tema em estudo. Outra preocupação se deu em relação ao que seria feito com os questionários, se estes seriam lidos pelos pais. Após as questões trazidas pelos jovens, enfatizamos mais uma vez o objetivo do questionário e afirmamos que as informações seriam trabalhadas sem a indicação de nome dos participantes e que seriam utilizados para fins de pesquisa.

---

<sup>7</sup> Estudante de Psicologia da UEFS.

Durante a aplicação dos questionários falamos da proposta de realizarmos o grupo de discussão sobre o tema “Juventudes e Masculinidades”. Logo após, alguns jovens nos procuraram demonstrando interesse em participar do grupo. Porém, as jovens mulheres demonstraram mais interesse em participar do grupo de discussão do que os jovens homens. Os jovens se mostraram acolhedores e participativos na etapa da aplicação dos questionários e desejosos em participarem das próximas atividades.

A disposição de três professoras em querer se aproximar da pesquisa foi interessante. Após o desenvolvimento das atividades ficávamos conversando sobre a etapa desenvolvida e sobre o tema em estudo. Duas delas se colocaram bem interessadas em saber o que jovens pensam sobre gênero e sobre masculinidades e falavam da dificuldade de lidar com esse tema em suas aulas. Outra, porém, sinalizou para os cuidados que eu deveria ter ao tratar deste tema com os jovens. Argumentou que as famílias dos jovens não viam com bons olhos a escola lidar com as relações de gênero. Na oportunidade, a professora expressou seu ponto de vista: para ela os jovens estavam vivendo um mundo complicado, onde as pessoas não sabiam mais como lidar com o ser homem e o ser mulher.

A partir da concepção da Teoria Criacionista e com ênfase no viés religioso, a professora defendeu seu ponto de vista, alegando que na escola era necessário ajudar estes jovens a se encontrarem no que para ela é ser mulher e ser homem. A cada etapa vivida e conversas realizadas ficava a impressão de que as relações de gênero estão presentes no cotidiano da escola, mas não são problematizadas, bem como pensar novos modelos de masculinidades não é muito aceito. O modelo hegemônico de masculinidades com ênfase no modo másculo de ser homem é o viés reconhecido e ainda valorizado.

### 3.3.3 Os grupos de discussão

Compreendendo gênero enquanto categoria relacional, considerei importante optar pelo grupo de discussão para melhor me aproximar dos discursos jovens sobre a temática em estudo. Dessa forma, os grupos foram constituídos após a aplicação do questionário com os jovens que se demonstraram interessados em participar da pesquisa. Outros jovens foram convidados pela pesquisadora por trazerem questões pertinentes para o debate a partir de suas respostas ao questionário.

Para Weller (2006, p. 246), “é principalmente no grupo que o jovem trabalhará, entre outras coisas, as experiências vividas no meio social, as experiências de

desintegração, e exclusão social, assim como as inseguranças geradas a partir destas situações”.

E, na perspectiva do grupo de discussão, Sousa (2016, p. 197) afirma “que por meio da integração desenvolvida por esse método, os sujeitos partícipes da pesquisa poderão refletir, revelar e registrar uma realidade que é vivenciada coletivamente por eles/elas”. Ainda de acordo com Souza (2016, p. 197), o grupo de discussão:

Por meio da integração desenvolvida por esse método, os sujeitos partícipes da pesquisa poderão refletir, revelar e registrar uma realidade que é vivenciada coletivamente por eles/as. Esse método possibilita ao/à pesquisador/a estabelecer relações e semelhanças entre as práticas e experiências de mundo que são expostas pelos/as integrantes do grupo durante seu desenvolvimento, tornando-se um notável método quando se busca estudar um contexto social específico e quando se deseja considerar as experiências coletivas vividas por esses sujeitos.

O grupo de discussão propicia a dinâmica conversacional, assim como as dissonâncias e contradições construídas discursivamente. Portanto, aqui, a escolha do grupo de discussão se difere da proposta do que chamo neste trabalho de rodas de conversas. A roda de conversa se deu de maneira informal, sem um roteiro previamente pensado para mediar a discussão. Já os grupos de discussão requerem alguns procedimentos elaborados previamente para conduzir o debate, bem como para favorecer a análise dos dados. Como ressalta Weller (2006), o grupo de discussão dispõe de passos constituintes, a exemplo do tópico-guia que estabelece critérios para a condução do grupo, a direção da pergunta ao grupo como um todo e o estabelecimento de um contato recíproco.

De acordo com Weller (2013), embasada nos estudos de Bohnsach (2007), a condução do grupo de discussão se dá orientado pelo tópico-guia; no entanto, ressalta que não se trata de um roteiro a ser seguido à risca. A autora ressalta que é preciso, para a condução do grupo, que o pesquisador(a) crie uma relação de confiança com os jovens e sugere que é interessante sempre iniciar o diálogo com o grupo por meio de uma pergunta vaga, incentivando a participação e a interação entre os participantes. A autora exemplifica: “*vocês poderiam falar um pouco sobre o seu grupo? Como foi que ele surgiu?*” (WELLER, 2013 p. 60).

Weller (2013) destaca outras orientações com relação ao desenvolvimento do grupo de discussão, como a formulação de perguntas que gerem narrativas, priorizando questões que perguntam pelo *como*, a exemplo de: “*como vocês vêem o problema da violência no bairro?*” (p. 61); permitir que a discussão seja conduzida pelo grupo e que

os participantes optem pela forma e temas para o debate; o(a) pesquisador(a) deverá fazer intervenção, só quando solicitado ou se perceber a necessidade de colocar questões para dar continuidade a interação do grupo.

Em meio à dinâmica da escola, com semanas de provas, organização por semestres e recesso entre um semestre e outro, ficou inviável iniciar imediatamente com a dinâmica dos grupos. Então, levei a proposta de fazer dois dias de inscrição para os interessados em participar do grupo de discussão. Os/as jovens me receberam e improvisaram um local de inscrição no “corredor do módulo”, disponibilizando uma cadeira para que apoiasse os materiais.

Neste momento se aproximaram jovens que haviam participado da primeira etapa da pesquisa e outros jovens que não tinham participado, mas que foram convidados a participar pelos jovens que responderam o questionário anteriormente. As jovens mulheres se destacaram com interesse em participar dos grupos apesar do tema propor falar das masculinidades. Os jovens homens ainda estavam tímidos. Diante da pouca procura dos jovens homens, falei que um dos critérios do grupo era que este precisaria ser formado metade por mulheres e a outra metade por homens. Naquele momento os jovens foram incentivando os jovens homens a participarem do momento de inscrição e tivemos um resultado melhor de adesão dos meninos.

Outra questão que contribuiu para a definição de quem seriam os participantes foram os termos de autorização que deveriam ser assinados pela mãe, pai ou responsáveis. Muitos jovens não fizeram a inscrição porque alegaram que os pais não assinaram o termo que foi entregue no dia da aplicação do questionário. Alguns que tinham interesse em participar, alegaram que não teriam como disponibilizar o termo assinado. Outros conseguiram trazer os termos assinados pelos pais, mas em número menor.

Tive dificuldade para realizar o processo de exclusão de alguns jovens em razão do número planejado para a composição do grupo. Fomos excluindo a partir dos seguintes critérios: falta do termo assinado pelos pais, não participação na primeira etapa; quantidade exigida para o grupo; participação igual de jovens homens e jovens mulheres. Após as inscrições outros jovens que não haviam participado da primeira etapa quiseram saber sobre a pesquisa e fizemos algum bate-papo informal sobre a temática. Eles/elas perguntaram se haveria outros encontros sobre o tema e demonstraram bastante interesse sobre as questões de gênero e de sexualidade.

Após esta etapa de inscrição, foram realizados com os jovens homens e as jovens mulheres 6 encontros, com aproximadamente 12 participantes cada encontro. No primeiro encontro foi realizado uma dinâmica de apresentação dos(as) participantes na constituição do grupo, bem como tratamos dos combinados. Na sequência, aconteceram 4 encontros temáticos trazendo as seguintes discussões: a relação do homem com o próprio corpo; relação do homem com a mulher; masculinidades na escola e as Relações afetivas e sexuais entre homens e entre mulheres. Foi realizado um último encontro de encerramento e avaliação dos encontros.

Apesar dos encontros terem proporcionado debates interessantes e contribuído de forma significativa para pensar os sentidos e significados que os/as jovens têm construído sobre masculinidades e relações de gênero, o grupo teve dificuldades de aprofundar as temáticas de cada encontro em razão da rotina escolar. Os encontros foram combinados semanalmente e em dias alternados para não interferir muito na programação da escola.

Os grupos eram compostos por um número pequeno de estudantes de turmas distintas, não acarretando impacto no planejamento das aulas ou prejuízo acadêmico para os participantes. Porém, ficavam ansiosos com as atividades que teriam em seguida; com o horário do lanche; com o conteúdo que estariam perdendo para prova, o que dificultou o tempo de duração de cada encontro. O primeiro grupo de discussão foi realizado no espaço da biblioteca da escola com a proposta de duração de uma hora. Contamos com 14 participantes nesse encontro: 7 jovens homens e 7 jovens mulheres. Dois jovens homens alegaram não poder ficar para o encontro, mas que participariam do próximo. O encontro iniciou às 09h00 e encerrou às 10h00.

Neste primeiro contato com o grupo falamos sobre a proposta da pesquisa, a importância da frequência nos encontros e elaboramos um contrato com os combinados do grupo. Em seguida, foi realizada a apresentação dos/das jovens participantes a partir de uma dinâmica onde os/as jovens puderam falar um pouco de si e conhecerem um pouco mais dos colegas. Nas apresentações os jovens falaram de quem são e dos seus modos de encarar a vida. A acolhida mútua entre os/as jovens participantes em relação às variadas experiências trazidas nas falas dos/das colegas criou um espaço de aproximação e apoio entre eles/elas e de reflexão sobre o que cada um trazia de si.

Por fim, elaboramos os combinados para os próximos encontros. O grupo sugeriu que os encontros fossem realizados semanalmente em dias alternados para não serem prejudicados com as ausências nas aulas. Decidimos que o grupo se reuniria nas terças e



quintas-feiras. Os estudantes avaliaram o encontro de forma positiva e ficaram na expectativa das próximas atividades.

A realização deste primeiro encontro foi algo bastante positivo pela possibilidade de escuta de diferentes experiências juvenis e por oportunizar espaço de diálogo sobre juventudes e masculinidades. Os membros do grupo demonstraram se sentir à vontade para compartilhar suas opiniões sobre o tema entre os pares e na presença da pesquisadora, apesar de inicialmente se mostraram tímidos e receosos para falar. Este contato inicial com os jovens deu início de forma positiva e enriquecedora à etapa dos grupos de discussão.

O segundo grupo foi realizado na biblioteca da escola das 09h00 às 10h00. Na hora marcada os jovens foram ocupando o espaço. Participaram deste encontro 10 jovens, 5 homens e 5 mulheres. No primeiro momento, retomamos o encontro anterior. Relembramos dos combinados e falamos da ausência de 4 jovens, 2 homens e 2 mulheres. Um dos jovens não estava presente na escola, assim como uma das jovens e os outros dois estavam em aula no laboratório e não puderam participar. Definimos que não seria mais viável a entrada de outros integrantes no grupo e falamos da importância de mantermos a continuidade do grupo com os mesmos participantes.

Em seguida, propus aos jovens que falassem da experiência do questionário. Alguns disseram que foi uma experiência legal, mas que tiveram dúvidas em relação às questões relacionadas à identidade de gênero e identidade sexual. A maioria considerou uma experiência boa e não encontrou dificuldades para responder ao questionário. Sinalizaram que as questões relacionadas à sexualidade e identidade sexual foram as que chamaram mais atenção.

Na sequência, sugeri um trabalho em grupo com o tema “O homem e a relação com seu próprio corpo nos dias atuais”. Solicitei aos jovens a confecção de cartazes, por grupo, com suas considerações sobre as vivências das masculinidades nos dias atuais em relação ao corpo, ou seja, como o homem se relaciona com o corpo atualmente. Foram disponibilizadas revistas e materiais para construção dos cartazes. Foram elaborados 4 cartazes; no entanto, estes não sinalizaram inicialmente para a relação homem corpo, mas para comportamentos e gostos masculinos. Posteriormente, a temática foi trazida nas falas das/dos jovens, tecendo uma discussão relevante sobre como os jovens homens tem se relacionado com o corpo na contemporaneidade.

O terceiro grupo foi realizado no auditório da escola das 09:40 as 10:20. Participaram deste encontro 14 jovens, 7 homens e 7 mulheres. O tema do encontro

abordou os papéis de gênero construídos socialmente para o masculino e para o feminino. A proposta metodológica foi a exibição do curta “Minha vida de João” e, em seguida, a realização do debate sobre as impressões que os/as jovens tiveram do filme e quais reflexões suscitou sobre os papéis de gênero construídos socialmente.

Este encontro foi significativo porque possibilitou a convivência com experiências e opiniões diferentes. Os/as jovens demonstraram respeito mútuo e acolhimento dos relatos das trajetórias dos participantes do grupo. O grupo demonstrou ter criado um vínculo de abertura e confiança e processos de desconstrução e construção de saberes em torno do debate de gênero e masculinidades foram tecidos, ora de forma tensa, ora de forma mais harmônica. Preconceito, violência, discriminação, padrões sociais foram termos bastante mencionados neste encontro.

No quarto grupo de discussão participaram 6 jovens, 2 homens e 4 mulheres. O encontro foi iniciado com a acolhida aos participantes e, em seguida, foi realizada a seguinte questão: *Qual pergunta já quiseram fazer sobre gênero e masculinidade, mas que nunca fizeram?* Os jovens fizeram registro destas questões e socializaram no grupo para dar início à conversa a partir das questões produzidas. Questões, como por exemplo: “se nasce ou se aprende a ser homem e mulher”. Argumentos de uma das jovens, com base na religião, foi o disparador desse encontro, provocando posicionamentos contrários e ao mesmo tempo possibilidades de repensar formas determinantes das relações de gênero, pautadas na universalização do feminino e do masculino.

No quinto grupo de discussão, contamos com a presença de 9 jovens, 3 homens e 6 mulheres. O encontro foi iniciado com a acolhida dos participantes e, em seguida, foi realizada a dinâmica “dançando com balões”. Nesta dinâmica os jovens foram convidados a escreverem em uma folha de papel os tabus, preconceitos e questões acerca da sexualidade/afetividade no passado e no presente de homens e mulheres. Em seguida colocaram os papéis dentro dos balões. Com os balões inflados os/as jovens realizaram a atividade da dança com balões em duplas e ao som de música embalada. Durante a dança e a cada pausa da música os jovens deveriam formar duplas diferentes (mulher-mulher; homem-homem; mulher-homem). As duplas deveriam dançar com os balões sem deixá-los cair, por exemplo, balão entre a dupla (frente), balão entre as costas, entre a testa.

Ao final da realização da dinâmica, os jovens estouraram os balões e de forma aleatória cada um pegou uma das questões que foram escritas no início da atividade. Em seguida foi perguntado ao grupo sobre como eles/elas se sentiram ao participarem da

dinâmica, como foi a experiência de formar duplas (menino-menino/menino-menina/menina-menina).

Na sequência, os jovens seguiram colocando as questões que foram escritas no papel para o debate no grupo. Após cada frase lida, os jovens colocavam sua opinião concordando ou discordando da opinião trazida. Porém, o tempo para o debate foi interrompido devido às atividades de laboratório que os jovens teriam na sequência. Nesse encontro percebemos que há várias questões relacionadas à sexualidade e afetividade que os jovens sentem necessidade de conversar e de problematizar, bem como gostariam de conciliar este tempo, que também é formativo, com as demandas escolares.

O grupo de discussão de encerramento contou com a presença de 12 jovens e a professora colaboradora da pesquisa. Em seguida foi realizada a leitura compartilhada da poesia “Diversidade”, do autor Bráulio Bessa. Após a leitura, os/as jovens foram convidados/as a compartilhar as reflexões que a poesia suscitou em cada um/a, bem como socializar como foi para cada um/a participar dos grupos de discussão sobre a temática masculinidade. Para tanto, os jovens receberam retalhos de tecidos onde deveriam colocar suas impressões sobre a experiência realizada na pesquisa e de forma dinâmica socializá-las no grupo. Cada jovem compartilhou sua experiência ressaltando a contribuição das discussões para repensar preconceitos e valorizar o respeito à diferença.

Os/as jovens destacaram a importância dos grupos de discussão para pensar e repensar questões de gênero e de masculinidades. Destacaram a importância de saber lidar com a diferença e com opiniões diferentes. O acolhimento e conhecimento do outro/outra, para além dos estereótipos carregados de significados, em sua maioria negativos, foi outro destaque que fizeram. Falar sobre gênero, masculinidade e sexualidade foi ressaltado como uma experiência que precisa ser mais incentivada na escola. E, por fim, os/as jovens expressaram o desejo da continuidade do grupo e das discussões.

A estratégia do grupo de discussão possibilitou a troca de vivências-experiências e criou espaço interativo de opiniões diferentes sobre um mesmo tema. O ato de pensar e repensar construções históricas e sociais das relações de gênero e, principalmente, sobre a construção social do que é ser homem foi significativo e propiciou problematizar a naturalização destas relações e construções sociais que em muitos casos geram violência. A convivência com a diferença e com o diferente foi um tema que os jovens pontuaram em suas falas e que constitui um desafio diante de uma sociedade que se apoia em questões moralistas e conservadoras para justificar práticas discriminatórias e violentas

### 3.3.4 As entrevistas

As entrevistas semiestruturadas, compostas por dados de identificação e pelos seguintes temas geradores: *o que é ser jovem homem e ser jovem mulher? Quais relações podem ser tecidas entre o jovem homem e a relação com o corpo? O que os/as jovens têm construído em relação à afetividade e sexualidade? Como tem sido estabelecida a relação do homem com a mulher? Qual a relação dos/as jovens com a família? E o que é ser jovem na escola?* se constituíram em momentos importantes por possibilitarem escrutinar trajetórias juvenis em suas diversidades e multiplicidades de experiências. O objetivo da etapa das entrevistas foi se aproximar das diferentes trajetórias juvenis relacionadas à vivência de suas masculinidades. A partir das narrativas dos jovens, buscou-se evidenciar as contradições, os desafios e a novidade trazida em cada forma de viver-experimentar e construir as identidades de gênero e identidades sexuais.

Para composição das entrevistas foram selecionados 8 jovens homens e 3 jovens mulheres de acordo com as classificações de masculinidades sinalizadas pelos/as jovens nos grupos de discussão: homem afeminado; homem macho alfa; homem homossexual; mulher masculina. Estas classificações serão mais bem apresentadas no item 4.1.

As entrevistas tiveram duração entre 20 e 40 minutos. Esta etapa da pesquisa se constituiu em um momento de escuta dos jovens e de suas trajetórias. Cinco dos jovens homens entrevistados não se sentiram intimidados para realizar a entrevista. Já os jovens homens que se colocaram como “macho alfa” ficaram incomodados de falar das relações de gênero e construção da masculinidade para a pesquisadora mulher.

As entrevistas realizadas com os jovens e as jovens que já vinham participando dos grupos de discussão foram facilitadas e fluíram com mais desenvoltura. Já os jovens com o perfil de “macho alfa”, que não participaram dos encontros em grupo, apresentaram maior resistência em se colocarem e falarem sobre suas vivências masculinas, demonstrando resistência desde o primeiro contato para participação nos grupos de discussão. Três que acolheram o convite não foram assíduos e não permaneciam todo o tempo na discussão. Geralmente faziam piadas, falavam de situações como se elas fossem realidades distantes e engraçadas. No entanto, apesar das resistências, nas entrevistas, dois deles trouxeram falas interessantes, mas ressaltaram que era estranho falar de “coisas de homem” para uma mulher. Um dos jovens ao ser questionado como foi a experiência de ser entrevistado por uma pesquisadora mulher

afirmou: *“é difícil...porque temos que medir as palavras...a gente não pode ter aquele papo reto de homem pra homem”*.

Para a pesquisadora foi um desafio criar um ambiente que favorecesse a conversa e constituísse um espaço de confiança entre pesquisadora e participante, rompendo com a hierarquia na relação adulto-jovem, assim como na assimetria de gênero.

Ao serem questionados/as sobre como foi a experiência de terem participado do processo da pesquisa, os jovens destacaram o espaço de fala e de escuta de suas trajetórias a escuta das experiências dos /das colegas e a interação e discussão sobre uma temática que faz parte de suas vidas. O preconceito foi destacado como um aspecto que merece atenção e precisa ser mais problematizado na escola.

Os jovens homens afeminados e homossexuais relataram a oportunidade de falar desse lugar “fora da regra” e não normativo, mas um lugar de experiências onde a diferença é bem acolhida e respeitada. As questões relacionadas à identidade sexual foram trazidas como situação que gerou dúvidas para alguns; assim como medo, insegurança e outras formas de vivenciá-las e experimentá-las. Os jovens homens e as mulheres masculinas trouxeram em suas falas situações de medo e violências que marcaram suas trajetórias. A família e a religião ao mesmo tempo como espaço afetivo e como espaço de exclusão das suas diversas formas de existir.

As diferentes opressões também foram destaques nas falas destes/destas jovens. “Ser jovem homem negro é perigoso” e “ser jovem homem, negro e homossexual é mais difícil ainda”. Muitas das falas destes/destas jovens apontaram para uma tensão vivida por eles/elas entre sua própria existência e as exigências sociais, familiares e religiosas sobre como e o que é ser homem e ser mulher. Exigências que não conseguem conceber outras possibilidades de ser e de se constituir homem e mulher.

Fischer (2012, p. 103) nos faz refletir, a partir do pensamento foucaultiano, sobre a necessidade de “fazer aparecer justamente a multiplicidade e a complexidade dos fatos e das coisas ditas, que são, por isso mesmo, raros, no sentido de que não são óbvios, não são naturais, não estão imunes a imprevisibilidades”. Nesse sentido, nos deparamos com uma realidade desafiadora e complexa que requer do pesquisador e da pesquisadora compromisso e respeito pela realidade que se quer fazer conhecida, valorizando e reconhecendo as vozes dos sujeitos envolvidos nos estudos. Problematizar a função social e educativa da escola, já que “os processos educativos são formadores de identidades, e não simplesmente mediadores”. (SEFFNER, 2016, p. 17). Dessa forma, é pertinente

refletir sobre como gênero tem sido pautado no cotidiano escolar, ou seja, pensar sobre como processos educativos têm colaborado para desnaturalização das relações de gênero ou se estes estão legitimando e reforçando práticas desiguais das relações de gênero através da ação educativa com base no controle de corpos masculinos e femininos.

Portanto, o desenvolvimento deste estudo, a partir das premissas de uma pesquisa qualitativa, possibilitou que atores jovens revelassem sentidos e significados construídos a partir dos processos educativos e formativos que se dão tanto no contexto escolar, mas também social, familiar e religioso sobre diversidade de gênero.

Na seção a seguir será apresentada a discussão dos resultados, destacando-se as diferentes construções de masculinidades em articulação com as experiências juvenis nos dias atuais, que se desdobraram em diferentes dimensões, tais como corpo, relações afetivas, sexualidade, tipos de masculinidades, padrões de masculinidades, religião, família e cotidiano escolar, em diálogo com as categorias teóricas: juventudes, masculinidades, gênero, cotidiano escolar, identidades e diferença. Também serão consideradas categorias analíticas que surgiram a partir da inserção no campo de pesquisa e dos diálogos estabelecidos com os/as jovens, a exemplo de: contextos e práticas socializadoras; rituais de masculinidades; identidades de gênero e sexuais.

A organização dos dados considerou as estratégias utilizadas nas três etapas desenvolvidas na pesquisa: o questionário, o grupo de discussão e as entrevistas, ora apresentados de forma conjunta, ora trazendo a análise de categorias que emergiram de um tipo específico de estratégia metodológica.

Estrutura-se a análise das categorias a partir da relação entre os dados produzidos no questionário, a exemplo do perfil socioeconômico dos/das jovens; o debate realizado em 4 grupos de discussão com os seguintes temas: a relação do homem com o próprio corpo; a relação do homem com a mulher; masculinidades na escola; e homens e mulheres e as relações afetivas e a trajetória individual dos/das jovens participantes da etapa das entrevistas em relação a construção da masculinidade.

Na sequência, serão apresentados os resultados e discussões entrelaçados com os estudos teóricos que fundamentam este trabalho e produzindo diálogos com as trajetórias de jovens homens e mulheres por meio das suas narrativas.

## **4 MASCULINIDADES NAS DIFERENTES EXPERIÊNCIAS JUVENIS**

Este estudo objetivou analisar formas de construção de masculinidades tecidas entre os/as jovens em diferentes contextos e experiências de socialização e de sociabilidades. Dessa forma, este trabalho tem buscado entender a partir das diferentes reflexões sobre o tema, como as masculinidades são produzidas ou ressignificadas nos dias atuais pelos/pelas jovens, considerando as articulações que podem ser tecidas nos diferentes espaços de socialização e construção de valores que os/as jovens estão inseridos, a exemplo da escola, da família e da religião.

O presente estudo também considera importante pensar quais as implicações, na atual conjuntura social e política, da não problematização da masculinidade hegemônica, como também busca evidenciar posicionamentos contra hegemônicos que tensionam os modos convencionais de ser homem e que refletem sobre posturas discriminatórias por não aceitar outras formas possíveis de vivenciar as masculinidades.

Para tanto, neste capítulo, serão apresentadas categorias analíticas que surgiram a partir da inserção no campo de pesquisa, como também através das discussões teóricas sobre a temática, a saber: contextos e práticas socializadoras e configurações das identidades de gênero.

A análise dos dados realiza-se por meio da triangulação de dados de naturezas distintas, produzidos a partir de questionários, grupos de discussão e entrevistas em profundidade, respectivamente, assim apresentados: no primeiro capítulo de análise: (a) perfil socioeconômico e psicossocial; (b) contextos de socialização e a configuração das identidades de gênero e no segundo capítulo de análise: (a) rituais e provas de iniciação às masculinidades.

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados entrelaçadas às discussões teóricas que evidenciam a diversidade de vivências das masculinidades. A seguir, apresentamos o perfil socioeconômico e psicossocial dos jovens a partir dos dados do questionário socioeconômico organizado a partir dos seguintes conjuntos temáticos: identificação, identidade de gênero, identidade sexual, estado civil, raça, vida sexual, relação amorosa, formação, trabalho, família, religião, masculinidades e feminilidades.

### **4.1 Perfil socioeconômico e psicossocial**

Para termos uma noção geral do universo dos estudantes que participaram da pesquisa nas suas diferentes etapas, serão apresentados, a seguir, dois quadros: o primeiro

com informações dos/das 83 estudantes que participaram da aplicação dos questionários; o segundo com a apresentação do perfil dos/das 20 estudantes (10 jovens mulheres e 10 jovens homens) que participaram do grupo de discussão e os/as que mais se envolveram com a pesquisa, participando, em sua maioria das três etapas (questionário, grupo de discussão e entrevistas).

Para desenvolver a investigação, optamos por trabalhar inicialmente com um universo maior de jovens, utilizando o questionário como instrumento de pesquisa e como forma de iniciar a discussão de um tema pouco discutido no contexto escolar investigado. O quadro 2, a seguir, apresenta o perfil geral dos/das jovens que fizeram parte desta etapa e traz informações obtidas através do questionário relacionadas ao perfil socioeconômico, bem como às identidades de gênero e sexual dos estudantes.

**Quadro 2 - Perfil dos estudantes do 1º ano matutino e vespertino da escola investigada que participaram da aplicação do questionário**

VARIÁVEL	VALOR REFERÊNCIA	FREQUÊNCIA	%
IDADE	15 a 18	53	63,85
	19 a 28	16	19,25
	14	2	2,41
	Não respondeu	12	14,46
SEXO	Masculino	17	20,4
	Feminino	66	79,5
IDENTIDADE DE GÊNERO	Cisgênero	72	84,3
	Transgênero	02	2,4
	Não respondeu	11	13,25
IDENTIDADE SEXUAL	Homossexual	04	4,82
	Heterossexual	72	86,7
	Bissexual	02	2,4
	Não responderam	05	6,0
ESTADO CIVIL	Solteiro/a	70	84,3
	Casado/a	6	7,23
	União Estável	3	3,61
	Mora Junto	1	1,2
	Não responderam	3	3,61
VIDA SEXUAL ATIVA	Sim	45	54,2
	Não	37	44,5
	Não respondeu	1	1,3

Continua



Continuação

VARIÁVEL	VALOR REFERÊNCIA	FREQUÊNCIA	%
RAÇA	Negro/a	36	43,3
	Pardo/a	26	31,3
	Branco/a	6	7,2
	Morena	1	1,2
	Preto	2	2,4
	Indígena	1	1,2
	Amarela	1	1,2
	Humana	1	1,2
	Não sabe	1	1,2
	Não respondeu	8	9,6
RELIGIÃO	Protestante	19	22,89
	Evangélica	19	22,89
	Católica	24	28,92
	Afro-brasileira	4	4,82
	Cristã	3	3,61
	Crê em Deus	3	3,61
	Agnóstica	1	1,2
	Nenhuma	8	9,64
	Não responderam	2	2,41
COM QUEM MORAM	Mãe e Pai	38	45,78
	Mãe	23	27,71
	Pai	2	2,41
	Tios	3	3,61
	Avós	4	4,82
	Companheiro/a	8	9,6
	Irmãs/Primas	3	3,61
	Sozinho	2	2,4
TRABALHO	Sim	17	20,4
	Não	66	79,5

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

No quadro acima, constatamos que a maioria dos jovens que responderam ao questionário se encontra na faixa etária entre 15 e 18 anos. Do universo de 83 jovens, 66 se declararam ser do sexo feminino e 17 do sexo masculino. De acordo com a equipe gestora da escola, as matrículas nesta unidade de ensino são majoritariamente de mulheres. Portanto, tivemos a participação de mais jovens mulheres do que jovens homens nesta etapa.

Quando questionados, durante a aplicação do questionário, em relação à identidade de gênero, 72 jovens disseram que se consideravam cisgênero, 2 jovens afirmaram ser transgênero e 11 não responderam a esta questão. Inclusive, nestas questões específicas, alguns/as jovens riam, conversavam entre si e traziam questionamentos acerca de termos que ainda não conheciam, a exemplo dos termos

cisgênero e transgênero; heterossexual, bissexual e raça. As questões relacionadas à relação amorosa, vida sexual, identidade de gênero e identidade sexual despertaram dúvidas entre risos e conversas entre os pares.

Já em relação à identidade sexual; 72 jovens disseram que são heterossexuais; 4 responderam que são homossexuais; 2 afirmaram ser bissexuais; 5 não responderam a esta questão. Havia sempre uma dúvida que os homens, principalmente, colocavam ao responder a esta questão: “*eu sou homem...homem...ser hetero é isso?*”. Existia uma preocupação em “ser confundido” com homossexual, por exemplo. Ser homossexual seria engraçado, feio, errado.

Com relação à questão referente ao estado civil; 70 disseram que são solteiros; 6 são casados; 3 têm união estável; 1 disse que mora junto e 3 não responderam. Em relação à vida sexual, 45 jovens disseram que têm vida sexual ativa; 37 ainda não iniciaram a vida sexual, apenas um jovem não respondeu. Ao cruzar estes dados, constatou-se que dos 16 homens, 50% deles têm vida sexual ativa. Entre as mulheres, 56,1% tem vida sexual ativa. Ao responder a esta questão, alguns homens que disseram não ter iniciado a vida sexual relataram sofrer preconceitos e serem sempre alvo de dúvidas se de fato eram homens verdadeiros. Argumentos religiosos foram apontados como um dos fatores para não terem iniciado a vida sexual, a exemplo de que o sexo só poderia ser praticado após o casamento.

Ainda sobre os dados relacionados às relações afetivas e sexuais dos/das jovens, 56,6% responderam que já transaram e 42,1% disseram que não transaram. Ao serem questionados/as em relação à idade que transaram 45,7% não responderam; 15,6% disseram que transaram com 15 anos de idade; 10,8% disseram que com 14 anos; 10,8% com 17 anos; 9,6% com 16 anos. As idades que marcaram o início da vida sexual destes/destas jovens foram semelhantes para homens e mulheres. Houve apenas um caso com 20 anos e um caso de uma jovem que iniciou a vida sexual aos 9 anos de idade, registrando no questionário que foi abusada sexualmente.

Dos 83 jovens que responderam ao questionário, 36 se declararam negros; 26 pardos; 6 disseram ser brancos; 1 jovem disse ser morena; 2 se declararam pretos; 1 indígena; 1 amarela; 1 humana; 1 não sabe e 8 não responderam. Esses dados demonstram que 65 jovens que responderam a este questionário são negros/as, o que se aproxima do perfil racial do município de Feira de Santana.

A partir das respostas do questionário, constatou-se que 22,89% disseram ser protestantes; 22,89% evangélicos; 28,92% católicos; 4,82% se declararam da religião

afro-brasileira; 3,61% cristãos; 3,61% creem em Deus; 1 se declarou agnóstica; 9,64% afirmaram não seguir nenhuma religião. Se somarmos os valores referentes aos que se declararam pertencentes a alguma religião temos um total de 78,31%, o que sinaliza que a religião desempenha papel importante na formação destes e destas jovens.

Dos/das 83 jovens, 38 moram com pai e mãe, 23 moram com a mãe; 2 moram com o pai; 3 com tios; 4 com avós; 8 moram com companheiro/a; 3 com irmãs/primas e 2 moram sozinhos.

No que se refere à situação ocupacional, 66 jovens afirmaram que não trabalham e 17 disseram que estão trabalhando, ou seja, apenas 20,48% deles estão desenvolvendo atividades laborais.

Quando perguntado aos jovens o que a família pensa sobre gênero e sexualidade, 43,3% consideram o tema importante, 33,7 % consideram que não é algo que precisa ser falado dentro de casa e 16,8% consideram que não é um tema importante. Se somados esses dois últimos, teremos um total de 50,5% que são contrários à discussão das questões relacionadas a gênero e sexualidade, sinalizando para o silenciamento e a rejeição em problematizar as relações de gênero dentro de casa.

Quando questionados sobre o que a religião que eles e elas estão inseridos pensa sobre questões de gênero, obtivemos as seguintes respostas: 31,33% consideraram que se tratava de um tema importante; 16,87% consideraram que não existem questões de gênero dentro da religião; 14,46% disseram que não é um tema interessante; 13,25% não responderam a esta questão e 9,64% pensam que essa temática não tem nada a ver com a religião. As demais respostas, em menor quantidade (14,42%), foram propostas pelos próprios jovens a exemplo de: “coisa do inferno”; “seguimos a palavra de Deus: Lv 18:22”; “homem não pode se deitar como se fosse mulher”; “não estamos nem aí para o assunto” e “ cada um deve se contentar com seu gênero” . Sendo assim, 47,58% dos 83 jovens entrevistados/as disseram que gênero não é um tema importante para ser discutido dentro da religião.

Na segunda parte do questionário, foram colocadas questões relacionadas ao que os/as jovens pensam sobre ser homem, experiência de preconceito relacionado à identidade de gênero e identidade sexual. Ao serem questionados se aparentar ser gay faz com que um homem seja menos homem, obtivemos as seguintes respostas: 62,65% responderam que não e 30,12% disseram que sim. Outros 7,23%, não responderam a esta questão.

Estes dados sinalizam que a maioria destes/as jovens têm construído novos modelos de ser homem na contemporaneidade, mas também que ainda há aqueles/as que apostam em um modelo único e homogêneo de ser homem.

Dessa forma, é importante problematizar como estas relações são tecidas e negociadas no cotidiano escolar, bem como pensar como Joca (2016, p. 188-189) sobre como os meninos gays:

empreendem estereótipos mais próximos da masculinidade heteronormativa são mais acessíveis a interações e inserções nos grupos com hegemonia heterossexual, restando aos garotos com trejeitos mais próximos da feminilidade as interações entre pares.

Em relação ao que os/as jovens pensam sobre a existência de comportamentos exclusivamente femininos e exclusivamente masculinos e quais seriam esses comportamentos, 16,87% responderam que sim, existem comportamentos tipicamente femininos; 28,92% disseram que não e os demais não responderam. Em relação aos comportamentos masculinos, 18% disseram que existem comportamentos exclusivamente masculinos; 21,69% disseram que não e os demais não responderam.

Em relação a quais seriam os comportamentos femininos, os/as jovens disseram que seriam: usar maquiagem; não andar com roupas folgadas; que não é certo existir padrões. Além destes, os/as jovens trouxeram os seguintes exemplos de comportamentos: saber se comportar diante da sociedade, não se vestir igual a homem, cuidar da beleza, ter atitudes de mulher, chorar em público e expressar sentimentos. Os diferentes comportamentos apontados pelos/pelas jovens demarcam papéis de gênero socialmente construídos a partir dos princípios da heteronormatividade e da heterossexualidade e que tendem definir comportamentos e modos de ser femininos e masculinos. No entanto, é pertinente refletir como Seffner (2016, p. 144), que "gênero diz respeito à produção da diferenciação social entre homens e mulheres. Esta diferenciação é social, cultural e histórica" e, desta maneira, tais modos de ser feminino e masculino, são possíveis de serem refletidos, considerando outros modos de existência e de configurações identitárias na contemporaneidade.

Sobre os comportamentos masculinos, eles/elas disseram que seriam: tirar a camisa na rua; não andar rebolando: saber se comportar diante da sociedade, ter ciúmes, ter brutalidade, expressar sentimentos e conversar com os amigos, jogar futebol, usar bermudas, "*deve ser como nasceu. Se ele é homem que seja homem*", gesticular-se e se preocupar-se com a beleza, "*homem é homem até debaixo da água*". Em tais

comportamentos, nota-se a supervalorização da “heterossexualidade como a identidade de referência” (SEFFNER, 2016, p. 120), em detrimento da aceitação das demais identidades masculinas, o que Seffner (2016) denomina de “paradigma da heteronormatividade masculina”. Quanto mais aproximação com os modelos da heterossexualidade e heteronormatividade, mais aceitação e valorização das identidades de homens e mulheres na sociedade. Quanto mais distantes destes modelos, as diferentes identidades de gênero são julgadas e rejeitadas, gerando opressões, resistências, poder e luta por reconhecimento.

Ao serem questionados se homem poderia demonstrar sentimentos, 90,36% responderam que sim; 3,6% disseram que não e 6,02% não responderam. No entanto, ao serem questionados sobre quais sentimentos os homens poderiam demonstrar 24,1% responderam que homens poderiam demonstrar raiva, respeito e fidelidade, sendo que a maioria dessas respostas foi dada por jovens mulheres. Além disso, 15,6% responderam que os homens poderiam demonstrar todos os sentimentos; 13,2% responderam que poderiam demonstrar que gostam de uma pessoa; 9,6% acreditam que os homens podem demonstrar afeto e carinho. As expressões de afeto que prevaleceram na opinião das meninas foram: demonstrar carinho na conversa; atenção; assumir que errou; demonstrar amizade e companheirismo e fidelidade, enquanto demonstrar alegria e tristeza; interesse; amor e choro foram defendidos pelos meninos. Estes dados sinalizam para uma diversidade de expressão de afetos que rompem com os papéis tradicionais de gênero, mas também revelam o corpo como marco importante de experimentações afetivas, mas ainda enraizado na visão binária que separa o que é permitido para homem e para a mulher na vivência de suas afetividades.

Ao falar da vigilância sobre a sexualidade, Louro (2016, p 27) afirma que para aqueles que se diferem da norma heterossexual “restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação” e que a rejeição destes e destas parece ser mais notado na produção da identidade masculina. Sendo assim, Louro (2016) nos faz refletir que em nossa cultura, sobretudo quando pensada do ponto de vista da heterossexualidade, as vivências afetivas entre meninos e homens é sempre “alvo de uma vigilância muito mais intensa do que entre as meninas e mulheres. De modo especial, as expressões físicas de amizade e de afeto entre homens são controladas, quase impedidas, em muitas situações sociais” (LOURO, 2016, p.27).

Dessa forma, é pertinente problematizar com os/as jovens na escola, posicionamentos que se baseiam nos princípios da heteronormatividade e

heterossexualidade, até porque, atualmente, é crescente o sentimento de rejeição à homossexualidade e/ou expressões masculinas que se aproximem de comportamentos tidos socialmente como femininos. E, como nos alerta Louro (2016, p. 27), esta rejeição “se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia”.

Com relação à questão sobre se já foram chamados em algum momento da vida de homossexual, gay, bissexual e lésbica obtivemos as seguintes respostas: 2,41% já foram chamados de homossexual; 8,43% já foram chamados de gay; 6,02% já foram chamados de bissexual; 20,48% responderam que já foram chamadas de lésbica; 25,30% nunca tiveram essas experiências e 37,35% não responderam. Estes dados provocam reflexões acerca das motivações que fizeram com que esses/essas jovens fossem assim nomeados e sobre quais representações sociais/culturais estão relacionadas, bem como compreender quais os sentidos e significados que permeiam essas rotulações.

Ao serem questionados sobre qual o lugar em que foram chamados de sapatão, veado, bicha, afeminado e traveco, 62,6% não disseram onde viveram essa situação. Dos que vivenciaram essa situação, 45,1% disseram ter sido na escola; 9,6% na família ou dentro de casa e 3,6% responderam que foi na casa de amigos. As demais respostas trouxeram as seguintes respostas: redes sociais, trabalho, rua e bairro e entre amigos.

É importante refletir sobre os preconceitos e tabus relacionados a gênero e sexualidade que ainda persistem no cotidiano escolar, bem como considerar as múltiplas experiências juvenis que rompem fronteiras e apontam para novas possibilidades, enriquecendo o cotidiano escolar com vivências juvenis que desafiam a lógica do padrão social com tendências homogeneizantes.

Em seguida, foi questionado aos/às jovens como elas/eles se sentiram ao serem chamados de sapatão, veado, bicha, afeminado e traveco e obtivemos as seguintes respostas: 10,85% disseram que se sentiram normais; 7,24% não se importaram; 4,83% se sentiram constrangidos; 68,68% não responderam; 8,4% se dividiram com as seguintes respostas: “*chamei de gay também*”, “*me senti mal*”; “*ri*”; “*me senti elogiada*”, “*me senti raivoso*”.

Ao serem questionados se já sofreram discriminação em razão da identidade de gênero e identidade sexual obtivemos as seguintes respostas: 73,4% disseram que não sofreram preconceito e apenas 3,6% afirmam que já sofreram preconceito relacionado à identidade de gênero e identidade sexual. Outros 22,8% não responderam.

Ao responderem a seguinte questão: “a escola em que você estudava ou estuda alguma vez já falou sobre questões de Gênero/ Raça?”, obtivemos as seguintes respostas:

60,24% disseram que a escola já trabalhou questões relacionadas a gênero e 34,94% disseram que não. Quando questionados se gênero era um tema importante para a escola, 85,54% disseram que sim, gênero é um tema importante e 10,84% responderam que não, ao passo que 3,61% não responderam. Ao mesmo tempo em que os/as jovens sinalizaram que a escola que eles/elas estudam já falou sobre gênero e esta temática é importante para escola, eles/elas afirmaram ser a escola o principal lugar onde foram apontados como sapatão, veado, bicha, afeminado e traveco e alguns deles/as relataram que se sentiram constrangidos com a situação.

Estas contradições que aparecem nas respostas dos/das jovens merecem ser refletidas, quando se destaca também neste estudo, falas de professores/as sobre as construções que ele/elas têm sobre gênero e sexualidade e sobre como a chegada desta pesquisa tensionou diferentes opiniões acerca de como lidar com uma temática que, do ponto de vista de alguns profissionais, seria delicado ou até não fazia parte do contexto escolar. É relevante problematizar como, hoje em dia, gênero é pautado nas escolas; a partir de quais perspectivas e quais fundamentos baseiam tais discussões.

Sobre o porquê da importância de se discutir gênero dentro da escola os/as jovens responderam: 26,51% disseram que seria bom para as pessoas aprenderem a não discriminar; 24,10% alegaram que era importante para esclarecer dúvidas; 14,46% responderam que gênero era um tema importante e por isso merecia ser discutido. As demais opiniões foram as seguintes: “porque muitos pais tem vergonha de falar com os filhos sobre a vida sexual” (2,41%); “*para acabar com a homofobia*” (2,41%); “*na escola que se aprende a respeitar*” (1,2%); “*tema que não deve discutir, nem dar opiniões, mas aceitar*”; “*porque cada um tem sua opinião*”; “*faz parte da educação*”; “*não é um tema importante*”; “*boa parte dos preconceitos começam na escola*”; “*a internet ajuda*”; “*porque Deus só fez o homem e a mulher*”. As falas dos jovens sinalizam que estes/estas têm dúvidas e querem falar de gênero e sexualidade na escola, apesar de alguns/as deles considerarem que não é um tema que deve ser discutido no ambiente escolar.

Os dados do questionário sinalizaram para discussões importantes acerca da constituição das masculinidades e da sexualidade, bem como fomentaram a necessidade da construção de diálogos com os/as jovens, considerando seus diferentes contextos de socialização e sociabilidades e as diferentes configurações das identidades de gênero nas trajetórias juvenis. A escuta das experiências juvenis em relação à constituição das masculinidades e a proposição de debates acerca desta temática no espaço da escola são

possibilidades formativas importantes e tessituras de novos saberes que valorizem a diferença e o desenvolvimento de práticas inclusivas. Portanto a seguir, apresentamos as discussões que emergiram do aprofundamento da temática com os/as jovens na realização dos grupos de discussões em diálogo com as múltiplas experiências juvenis.

No quadro 2, a seguir, apresentamos o perfil de jovens participantes do grupo de discussão. Foram 10 mulheres e 10 homens. Todo/as solteiros, 19 cisgênero e 1 homossexual. Quanto à orientação sexual, 2 são bissexuais e 17 heterossexuais e quanto à religião, 11 evangélicos dentre os 17 que responderam e 1 de religião afro-brasileira. Estes/estas jovens participaram de seis encontros realizados, sendo que se destacaram pela assiduidade e envolvimento no debate construído no grupo os seguintes estudantes: Tiago, Castiel, Costa, Diego, Guilherme, Carol, Izabel, Ketlyn, Letícia e Suellem. Os demais estudantes participaram de aproximadamente metade dos encontros realizados, sendo as ausências justificadas por atividades escolares que seriam realizadas em laboratório e que não poderiam faltar.

**Quadro 3 - Perfil dos estudantes do 1º ano da escola investigada que participaram dos grupos de discussão**

Nome	Idade	Sexo	Curso	Id. Gên.	Id. Sexual	Raça	Relig.	Est. Civil	Vida Sexual
Alexandre	18	M	1º Tac <sup>8</sup>	Cisgênero	Heterossexual	-	-	-	Sim
Arthur	18	M	1º Tac	Cisgênero	Heterossexual	Negro	Protestante	Solteiro	Sim
Tiago	15	M	1º Tac	Transgênero	Homossexual	Negro	Evangélico	Solteiro	Sim
Bruno	21	M	1º Nutri <sup>9</sup>	Cisgênero	Heterossexual	Negro	Protestante	Solteiro	Sim
Castiel	18	M	1º Nutri	Cisgênero	Heterossexual	Negro	Católico	Solteiro	Não
Costa	16	M	1º Nutri	Cisgênero	Heterossexual	Negro	Crê em Deus	Solteiro	Não
Diego	16	M	1º Qui <sup>10</sup>	Cisgênero	Heterossexual	Negro	Evangélico	Solteiro	Sim
Guilherme	17	M	1º TSB <sup>11</sup>	Cisgênero	Heterossexual	Negro	Nenhuma	Solteiro	Sim
Jeremias	21	M	3º TSB	Cisgênero	Heterossexual	Pardo	-	Solteiro	Sim
João	21	M	1º TSB	Cisgênero	Heterossexual	Negro	Protestante	Solteiro	Sim
Alice	16	F	2º Tac	Cisgênero	Bissexual	Parda	-	Solteira	Sim
Carol	17	F	1º Tac	Cisgênero	Bissexual	Negra	Afro-brasil.	Solteira	Sim
Eva	16	F	1º Nutri	Cisgênero	Heterossexual	Parda	Evangélica	Solteira	Sim
Érica	16	F	1º Nutri	Cisgênero	Heterossexual	Parda	Evangélica	Solteira	Sim
Izabel	19	F	1º Tac	Cisgênero	Heterossexual	Parda	Evangélica	Solteira	Sim
Ketlyn	15	F	1º Nutri	Cisgênero	Heterossexual	Negra	Evangélica	Solteira	Não
Letícia	23	F	1º Tac	Cisgênero	Heterossexual	Parda	Agnóstica	Solteira	Sim
Rafaela	20	F	1º Nutri	Cisgênero	Heterossexual	Branca	Crente	Solteira	Sim
Suellem	17	F	1º Nutri	Cisgênero	Heterossexual	Negra	Católica	Solteira	Sim
Verena	16	F	1º Tac	Cisgênero	Heterossexual	Parda	Evangélica	Solteira	Não

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

<sup>8</sup> TAC – Técnico em Análises Clínicas.

<sup>9</sup> Nutri – Técnico em Nutrição.

<sup>10</sup> Técnico em Química.

<sup>11</sup> Técnico em Saúde Bucal.



A partir das diferentes expressões de masculinidades trazidas nas exposições dos/das jovens, quando relataram suas vivências nos grupos de discussão, foi possível classificar as expressões de masculinidade em quatro tipos, a saber: (a) macho alfa, (b) homem afeminado, (c) homem homossexual e (d) mulher masculinizada. As definições adotadas aqui nesta pesquisa para cada uma dessas categorias foi também elaborada a partir dos diálogos dos próprios jovens nos grupos de discussão e mais tarde refinadas a partir das respostas desses jovens às entrevistas.

Assim, definimos cada uma dessas categorias nativas no campo de pesquisa, descritas pelos/as próprios jovens em suas falas e, que provocaram reflexões pertinentes para pensar as diferentes vivências/experiências juvenis e suas diferentes configurações identitárias de gênero e sexuais, a saber: (a) macho alfa - a expressão do homem que se relaciona com os ideais de força, coragem, virilidade, entendidos como comportamentos naturais e corretos pelos jovens que assim se identificam; (b) homem feminino - o jovem que se identifica como hétero, mas que não concorda com as exigências sociais atribuídas para o homem macho e se identificam com alguns comportamentos compreendidos socialmente como femininos, tais como, ser delicado, falar com a voz fina, cuidar do corpo e etc; (c) homem homossexual - jovem homoafetivo e (d) a mulher masculinizada - a mulher que não se encontra dentro do padrão social esperado para o feminino, ou seja, não é delicada, educada, frágil, sendo esta mulher heterossexual, lésbica ou bissexual.

A partir das definições sobre as diferentes masculinidades forjadas pelos/as estudantes nos grupos de discussão e presente nos relatos na etapa das entrevistas constitui um resultado importante do presente estudo, sinalizando principalmente para as negociações, expressas nos discursos juvenis, que eles/elas travam entre as suas diferentes posições identitárias, ou seja, ser jovem, homem, afeminado e evangélico por exemplo, e as construções sociais tecidas pela família e religião que eles/elas fazem parte.

Os dados produzidos nestas diferentes etapas serão apresentados conjuntamente neste capítulo de análise para melhor compreensão das diferentes realidades destes/destas jovens. Em seguida, será apresentada a discussão sobre quais e como as construções sobre gênero e masculinidades estão presentes no contexto familiar, religioso e escolar dos/das jovens que fazem parte desta pesquisa, bem como tecer reflexões sobre como os jovens são atravessados por essas construções familiares e religiosas e como chegam à escola trazendo suas experiências, nem sempre consideradas neste espaço formativo.

## 4.2 Contextos de socialização e a configuração das identidades de gênero juvenis

O exercício de desnaturalização da masculinidade hegemônica implica compreender como se constroem as masculinidades no meio social e cultural, ou seja, como processos de socialização familiar, escolar e religiosa participam dessas construções. Dessa forma, é importante refletir sobre como as questões de gênero são significadas pelos jovens e o quanto estas significações não se dissociam das construções tecidas nos contextos familiar e religioso sobre o que é ser feminino e masculino, bem como sobre as experiências de preconceitos vivenciadas pelos jovens homens e mulheres em relação às diferentes identidades sexuais e identidades de gênero.

Nascimento et al. (2008) afirmam que há uma estreita relação entre a constituição dos jovens como sujeitos de gênero e os processos educativos. E, dessa forma, é importante “pensar que a norma é uma produção social e cultural e, nesse sentido produz efeitos de poder sobre os indivíduos” (NASCIMENTO et. al., 2008, p. 15).

Para entendermos como essas identidades sexuais e de gênero se constroem é necessário trazer para o debate os processos socializadores que acontecem na família, na instituição religiosa e como esses discursos normatizam práticas, principalmente quando relacionadas a questões de gênero, pautados numa lógica que não valoriza a diversidade e ainda legitima práticas discriminatórias.

A intenção aqui não é desconsiderar as transgressões juvenis frente a condutas controladoras e reguladoras, mas problematizar, principalmente em razão da conjuntura política e social atual, a violência simbólica que é incorporada pelas instituições sociais, a exemplo da família, religião e escola. Bourdieu (2002) considera a violência simbólica como “violência suave, insensível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente do desconhecimento” (BORDIEU, 2000, p. 7-8). Na perspectiva dos diferentes espaços de socialização, Dayrell (1996) afirma que os/as “jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais”. E nesse sentido, a educação:

Ocorre nos mais diferentes espaços e situações sociais, num complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, em determinado momento histórico. Nesse campo educativo amplo, estão incluídas as instituições (família, escola, igreja, etc...), assim como também o cotidiano difuso do trabalho, do bairro, do lazer, etc. (DAYRELL, 1996, p. 8).

Portanto, trazer a família, a escola e a religião para a discussão neste trabalho justifica-se pelo fato de que os jovens, compreendidos como sujeitos socioculturais, são produto desse complexo processo educativo. Quando os diferentes espaços de socialização dos/das jovens são analisados do ponto de vista das relações de gênero, nota-se que as instituições família e religião se colocam como referenciais nesse processo de educação. No entanto, é importante considerar que as juventudes na contemporaneidade, se constituem a partir da configuração de diferentes espaços formativos. De acordo com Carrano (2009):

Sem desconsiderar os pesos específicos das estruturas e condicionamentos sociais, um dos princípios organizadores dos processos produtores das identidades contemporâneas diz respeito ao fato dos sujeitos selecionarem as diferenças com as quais querem ser reconhecidos socialmente. Isso faz com que a identidade seja muito mais uma escolha do que uma imposição. Uma das mais importantes tarefas das instituições, hoje, seria a de contribuir para que os jovens pudessem realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não mais são impostos como heranças familiares ou institucionais. O peso da tradição encontra-se diluído e os caminhos a seguir são mais incertos. Os jovens fazem seus trânsitos para a vida adulta no contexto de sociedades produtoras de riscos – muitos deles experimentados de forma inédita, tal como o da ameaça ambiental e do tráfico de drogas–, mas também experimentam processos societários com maiores campos de possibilidades para a realização de apostas frente ao futuro. (CARRANO, 2009, p. 1-2).

É no conhecimento e a partir de tessituras reflexivas sobre experiências que são praticadas e vivenciadas pelos/pelas jovens na contemporaneidade que apostamos na diferença como princípio fundamental da existência humana e no acolhimento desta, ao invés da sua negação. Para tanto, é preciso refletir sobre as razões de a escola ainda apresentar dificuldades para propor práticas educativas que colaborem com o processo formativo dos/das jovens e junto com eles/elas construir espaços dialógicos que proporcione aos/às jovens pensar sobre suas trajetórias e fazer escolhas conscientes em detrimento de se constituírem corroborando e reforçando a produção das diferenças a partir do referencial da heteronormatividade.

Na família, aprendem-se valores sociais legitimados em determinada cultura e sociedade que podem ser incorporados, negociados ou descontinuados pelos/pelas jovens. Estas tensões e desafios entre as exigências sociais, na tentativa de determinar papéis de gênero para serem assumidos por mulheres e homens e a diversidade expressa nas diferentes vivências de gênero, da masculinidade e da sexualidade, merecem ser debatidos com os/as jovens na perspectiva da construção de novos saberes. Também é essencial refletir sobre como discursos sobre gênero, masculinidades e sexualidade têm

sido enfrentados, praticados e experimentados por jovens no contexto sócio, político atual.

Setton (2005, p. 342) sinaliza a “emergência de uma nova ordem sociocultural, identificando a presença de uma maior circularidade de experiências e referências identitárias” na sociedade contemporânea, o que nos impele a refletir sobre as diferentes vias de acesso à informação que estão postas nas diferentes experiências juvenis, bem como a importância de entender “a heterogeneidade dos espaços em que produzem e se trocam as informações, saberes e competência”. (SETTON 2005, p. 342). E diante destas reflexões, é relevante discutir sobre os desafios, limites e possibilidades que a escola apresenta mediante o compromisso de dialogar com estes/estas jovens, suas experiências socializadoras e de produção de identidades marcadas por processos sociais e culturais contemporâneos.

#### 4.2.1 Processos de socialização na família

Os processos de socialização vivenciados por jovens em diferentes espaços de aprendizagem, sejam estes familiares, escolares ou outros possíveis espaços de sociabilidades, como o lugar em que os jovens moram, constituem territórios pertinentes para compreender a relação do jovem com o saber, bem como com construções sociais e culturais das relações de gênero. Segundo Costa (2009, p. 30):

A família, fato complexo, não pode ser explicada nem compreendida por uma única problemática ou pensada como uma realidade geral, e sim como objeto transversal, aglutinador de fatores simultâneos de influência na sua constituição, funcionalidade e simbolização. Família é consenso na literatura especializada, é lócus não homogêneo, onde se desenrolam os fatos da vida (nascimento, união, reprodução e morte). As escolhas, combinações e as formas de experimentar esses quatro fatos, movimentam, sem dúvidas, diversos olhares disciplinares. Este caráter processual da família nos obriga a pensá-la não mais em termos de modelos, mas, sim, de dinâmicas.

Estudar a relação entre juventudes, masculinidades e família requer considerar as diversas possibilidades que o processo de socialização familiar pode propiciar na busca da desnaturalização das relações de gênero, bem como problematizar os efeitos da adoção de um modelo hegemônico, dado como uma construção natural, imbricado em relações de gênero desiguais e até mesmo violentas, entendendo-se aqui as várias formas de violência física, institucional e simbólica, tanto para com os homens, quanto para com as mulheres.

Dessa forma, apresento nas linhas a seguir percepções dos/as jovens entrevistados/as e participantes dos grupos de discussão acerca da relação das famílias no processo de construção de suas identidades sexuais e de gênero. Relação que aparece desde o primeiro momento da pesquisa, quando os professores e professoras compartilhavam o desafio e a dificuldade em trabalhar relações de gênero na escola, já que envolvia opiniões divergentes sobre a temática e, além disso, englobavam crenças familiares e religiosas apreendidas como verdade absoluta e que geravam conflitos quando colocadas em questão no espaço escolar.

No desenvolvimento da pesquisa, os jovens e as jovens participantes trouxeram em seus relatos a família como um espaço de vivência do afeto e, ao mesmo tempo, como um espaço da experiência de dor, repressão e conflito quando o assunto girava em torno das vivências das feminilidades e masculinidades não hegemônicas. Nesse sentido, ao falar sobre a família, o jovem Guilherme, 17 anos, heterossexual, homem afeminado, explicita essa relação que se estabelece entre o afeto e o sofrimento. Em um primeiro momento da entrevista quando foi perguntado sobre a amizade entre homens, o jovem afirma: “*então pra mim, os meus melhores amigos, da minha vida, é minha mãe e meu pai e primeiramente Deus que é quem eu converso todas as noites antes de dormir*”. No entanto, ao ser questionado se já viveu alguma situação em que se sentiu inadequado como homem, Guilherme, afirma que:

*Já. Eu tinha um amigo que era um pouquinho...sabe aquela coisa.....Mas eu andava muito com ele. O povo dizia, eu não sei, que quando a mãe dele saía ele ficava dançando calypson e imitando Joelma. Eu nunca vi. Quando eu andava com ele eu nunca vi, não só eu que andava com ele, mas um grupo de meninos todos em volta. A gente jogava bola, a gente brincava junto. Aí, tipo assim, de vez em quando eu ia pra casa dele. A gente ficava assistindo TV Globinho, jogava dominó, jogava vídeo game e o povo começou a falar... 'Ah... abre o olho com teu filho, teu filho ta andando com fulano, fulano tem umas indecências, tem um jeito muito estranho. Teu filho vai pegar também, tira teu filho daí'. Aí minha mãe e meu pai chegou pra mim e conversou... 'você ta andando com fulano?' Eu disse... 'ando, mas não é nada demais'. Eu e ele somos tranquilos. Ele nunca tentou nada comigo e eu também nunca quis nada assim com ele, específicos a relações, não. Aí ele falou... 'ah, então eu vou acreditar na sua palavra, porque no dia que eu lhe pegar falando isso você não é mais meu filho. Ou eu vou preso ou você vai para o inferno'. Aí você começa a construir essas coisas. (Guilherme, 17 anos, hetero, homem afeminado).*

O relato de Guilherme sinaliza para a importância que a família representa na orientação e cobrança ao assumir papéis construídos socialmente como naturais para o homem e para a mulher, sendo que a vivência de identidades de gênero e identidades

sexuais, fora dos modos convencionais de ser masculino e feminino, é visto pela família destes/destas jovens como desvios e como condutas anormais.

O tema família relacionado à discussão sobre masculinidades teve destaque também no terceiro grupo de discussão, do qual participaram 14 jovens, 7 homens e 7 mulheres. Para motivar a discussão foi realizada a exibição do curta “Minha vida de João”. O vídeo tem duração de 20 minutos e traz questionamentos sobre a construção do papel do homem, os desafios que são colocados para a construção do ser homem desde o nascimento à vida adulta e ressalta o contexto familiar como reforçador da cultura do “homem macho”.

Após a exibição do curta iniciou-se as discussões relacionadas às impressões que os/as jovens tiveram do filme. As falas dos/das jovens destacaram a forma como eles/elas próprios foram educados e educadas para ser homem e para ser mulher. O preconceito e a discriminação foram evidenciados como processos consequentes de trajetórias que fogem do padrão estabelecido e exigido, como podemos observar na conversa dos/das jovens a seguir:

***Carol:** antigamente eu sofria muito preconceito. Quando eu tinha terminado com um menino há muito tempo atrás, aí me perguntaram ‘tu terminou com ele por quê? É porque tu é sapatona?’ Tipo, a minha única reação foi sair daquele meio ali e ir pra minha casa e me isolar. Eu passei o dia todo sem sair de casa, sem comer nada. Não sentia fome, não sentia nada. Só desprezo, porque eu acabei me sentindo um lixo, porque um preconceito, velho. Eu acho que tem horas que eu sinto nojo do meu pai. Como ele fala, como ele me trata. Ele não me aceita. Isso me dói muito. Era uma pessoa pra estar do meu lado, uma pessoa que era pra ta ali...*

***Suellem:** te apoiando...*

***Carol:** É. Minha madrasta me apoia mais do que minha própria família. Meu pai falou... ‘Ah se você se assumir sapatona na minha casa você não vai ficar. Tenha certeza. Vá logo arrumando suas coisas’.*

***Guilherme:** Poxa! O que dá um ser humano falar isso?*

***Carol:** Poxa, mano...*

***Rafaela:** É que está naquele mundo passado.*

***Carol:** meu irmão ele é bandido. Meu pai falou: ‘eu prefiro meu filho na vida do crime do que ter um filho viado’. Meu irmão morreu e meu pai: pelo menos ele morreu homem. (Grupo de discussão 3).*

A jovem Carol, 17 anos, bissexual, mulher masculinizada, traz em seu relato aspectos pertinentes para problematizar práticas de violência simbólica que acontecem dentro da própria família, que tendem a regular e controlar o que se acredita estar errado em detrimento da reflexão das diferentes experiências juvenis. Sua fala também sinaliza para a vivência da masculinidade em corpos femininos. A jovem Carol se identifica como mulher masculinizada e bissexual e pontua que estas identidades são motivadoras de experiências discriminatórias dentro de casa e no bairro em que mora.

Nesse sentido, Messeder (2015) ressalta a importância da desconstrução de relações dicotômicas das relações de gênero com ênfase nas relações entre heterossexual e homossexual, problematizando as representações sociais da mulher verdadeira e do homem verdadeiro. A autora afirma que, em seu estudo sobre masculinidades em corpos femininos, ela pretende:

Questionar a masculinidade como qualidade inerente e exclusiva do homem, passando ao largo da intenção de romantizar a perspectiva de gênero/sexo presente em nossa sociedade, simplesmente porque sabemos da existência de um terceiro gênero em outras culturas, ou questionar a dicotomia de gênero, sem levá-la em conta. (MESSEDER, 2015, p. 105).

Este olhar, apresentado pela autora acima citada, coloca para este estudo o desafio de pensar as masculinidades como um tema fluído e que envolve formas diferentes de ser masculino. Estas perpassam universos masculinos e femininos de diferentes maneiras e se colocam de forma a desestabilizar o modelo de masculinidade hegemônica corporificada. A existência de diferentes modos de ser homem e ser mulher na contemporaneidade é marcada por relações de preconceitos e por atitudes discriminatórias arraigadas por uma formação patriarcal e heteronormativa. Nesta perspectiva, a jovem Carol, relata:

*Por incrível que pareça eu sempre fui criada no meio de muitos meninos. Muitos não eram nem meus parentes... o único que eu brincava que era parente era meu irmão...o resto era os meninos que moravam lá na rua. Eu sempre brinquei com os meninos. Eu desde pequena sempre vesti roupas de menino. Minha própria avó acabou construindo aquela imagem... as pessoas não vinham em mim uma menina porque eu não usava brinco, eu não usava pulseirinha, eu andava com o cabelo só preso. E se perguntasse o que eu era... as pessoas iam dizer que eu era o que? Que eu era um menino... não via em mim uma menina. Minha mãe quando vinha aqui pra Feira... nem quando ela vinha ela me arrumava. Eu andava muito com meu pai, sempre andei bastante com meu pai, sempre fui mais apegada com meu pai. Minha tia também sempre me vestia de menino. (Carol, 17 anos, bissexual, mulher masculinizada).*

A fala da jovem Carol evidencia que na sua infância foi criada com meninos e como menino e traz em seu relato o corpo como um marco diferenciador desse modo de ser masculino, a exemplo do uso da roupa de menino, cabelo preso e do modo de ser feminino, como o uso de brincos, pulseiras e também o fato da mãe nunca tê-la arrumado como menina. A representação de ser menino e ser menina apontada na fala de Carol se relaciona com a visão binária de gênero, reforçadas por práticas sociais, apreendidas como a ordem natural destas relações. O medo do preconceito das pessoas e o respeito ao

pai que não aceita sua forma de vestir e de ser, é outra questão sinalizada pela jovem, como podemos observar no seu relato abaixo:

*É... ele (o pai) vai muito pela aparência. Ontem eu estava discutindo com minha madrasta sobre isso... do jeito de eu me vestir. Ela fala ah... "já que você gosta porque você não se veste?" Eu falei: "em respeito a meu pai ainda". Não é pra todo lugar que eu posso ir vestida de menino. Lá no bairro todo mundo me conhece, mas agora ir pra um lugar que ninguém me conhece... (Carol, 17 anos, bissexual, mulher masculinizada).*

E quando perguntado do que ela tinha medo ela responde: “eu acho que por preconceito, medo das pessoas julgarem minha história sem saber quem eu sou de verdade”. Há uma crença que recorre supostamente a fundamentos biológicos que naturaliza as relações de gênero, crença que se encontra enraizada a ponto de não se questionar o preconceito, a discriminação e a exclusão. Louro (2014, p. 73) fala da importância de “perceber o não dito, aquilo que é silenciado, os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados”. E, desta forma, constitui desafio, principalmente nos dias atuais, questionar, não só sobre a produção das diferenças, mas também sobre os processos de opressão que afetam o que é diferente do paradigma heteronormativo e heterossexual.

Os/as jovens falam da experiência dos “sujeitos que não são”. Estes sujeitos não podem ser e existir fora do padrão estabelecido, bem como trazem a família como meio de socialização e meio de aprender a se comportar de acordo com os papéis atribuídos a homens e a mulheres. Conforme conversa abaixo:

*Carol: acaba trazendo da infância. Acaba sendo influenciado naquilo ali, naquele meio. Se você se afastar um pouco daquilo ali, você já é julgado bastante. Você acaba se recuando e não mostrando quem você é de verdade, acaba criando uma máscara para ninguém lhe julgar.*

*Izabel: O pai dele é macho alfa.*

*Tiago: Ele mora na minha casa, mas assim eu não falo com ele não. Sabe aquela amizade eu não tenho com meu pai, eu tenho mais com a minha mãe.*

*Castiel: o vídeo mostrou o que fala a sociedade. Quer que a mulher seja mulher e que o homem seja o homem. Tipo o homem não pode brincar de boneca porque é coisa de mulher, o homem não pode ficar botando batom porque isso é coisa de mulher. A popularidade quer que o homem seja homem e a mulher seja mulher. Porque não existe outro sexo. (Grupo de discussão 3).*

Os jovens e as jovens demonstram nos relatos acima que querem ser sujeitos de sua própria vida e apontam para o conflito entre a correspondência com os papéis de gênero como atribuição naturalizada (a partir do corpo biológico como marca do feminino e do masculino) e as identidades sexuais multifacetadas que experimentam na juventude, como condição da diferença que institui a nossa humanidade



No entanto, é também na família que se ensina e se reforça a construção do machismo, o que podemos constatar na fala de Bruno, que se autoafirma como homem macho, ao responder na entrevista o questionamento sobre como ele acha que foi educado para construir sua identidade de gênero e sua identidade sexual ele diz o seguinte:

*Rapaz eu fui educado numa família que nunca teve ideologia de gênero. Homem era homem e mulher era mulher. Sempre seguiu esse padrão e até hoje na minha família não tem nenhuma ideologia, sempre foi assim. (Bruno, 21, anos, hetero, evangélico, homem macho).*

É importante ainda ressaltar que, atualmente, um dos termos mais falados nas mídias e redes sociais é ideologia de gênero. A noção de ideologia de gênero é calcada numa visão “senso comum” de ideologia, como um conjunto de ideias que orienta valores e comportamentos na sociedade. Quando associado a gênero, é apontado como um “projeto” de ataque a concepções naturalizadas de identidades de gênero, papéis de gênero, etc., que em última instância desestabilizaram a família tradicional.

De acordo com Louro (2016, p.11):

*muitos consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos naturalmente. Aceitando essa ideia, fica sem sentido argumentar a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu caráter construído.*

E, compreendendo identidades de gênero e sexuais desta forma, não se coloca em questão as práticas discriminatórias. Já o relato de Diego, que se autoafirma como homem afeminado, nos ajuda a refletir sobre os processos familiares de construção das relações de gênero, mas também aponta para as transgressões vividas por este jovem, sinalizando para outras vivências da masculinidade. Ao ser perguntado sobre como foi educado para construir sua identidade de gênero e sua identidade sexual, Diego afirma:

*Colocando coisas daquilo que a sociedade lhe diz ser de menino como carro. Eu sempre fui criado... eu sempre fui assim...uma criança que gostava mais de assistir desenho e de brinquedos mais como menina...eu sempre gostei muito dessa coisa. Mas fui muito educado com brinquedos, desenhos, roupas mais masculinas para construir uma identidade mais masculino. Então sempre fui educado dessa forma com roupa, brinquedo e tudo de menino. (Diego, 16 anos, hetero, evangélico, homem afeminado).*

E quando é questionado sobre o que ele aprendeu com o pai e com a mãe sobre o que é ser homem, ele diz que:

*O que eu aprendi com meu pai é ser homem. Meu pai sempre falou você tem que olhar o jeito que os outros meninos vivem, que os outros meninos falam, que os outros meninos andam. Eu aprendi que ser homem é fazer daquela*

*forma... é falar daquela forma. Não do meu jeito de falar, da minha forma de falar. (Diego, 16 anos, hetero, evangélico, homem afeminado).*

No entanto, Diego se sente ou se vê como homem afeminado e, diante desse seu relato, ele foi questionado sobre como se deu o desencontro entre o que o pai esperava e pensava e o que ele acredita, como ele mesmo diz: “*que não se deve seguir como todo mundo segue*”. E dessa forma ele afirma:

*Eu me achava diferente... eu achava que eu era o único menino dessa forma, pra mim era só isso. Mas depois que eu descobri que existia outros meninos dessa mesma forma que eu, eu comecei a vê que não, que não é desse jeito. Aí eu comecei a debater com meus pais. Não é desse jeito... aí acontece o desencontro, discussões e aquela coisa toda. Tipo quando eu coloquei, pode não ter nada a vê, mas quando saiu ano passado o projeto da cura gay, eu tinha colocado no facebook que... eu encontrei uma frase falando... expressando sobre a cura gay, os meus pais viram e fez uma discussão lá em casa...bem horrível mesmo. (Diego, 16 anos, hetero, evangélico, homem afeminado).*

As masculinidades subordinadas coexistem com formas hegemônicas, fazendo uso de estratégias e tecendo novos modelos de masculinidades. No entanto, estas novas produções de masculinidades são subordinadas e negadas socialmente. Para Machado e Seffner (2013, p. 353):

Os modos de ser homem parecem gozar da qualidade de não pertencer à história. Para muitos, desde sempre o ser homem esteve associado a valentia, força, vida pública, competição, esportes violentos, guerra, coragem, honra, armas e às funções de liderança, provedor do lar, alguém que nasceu para mandar, para conquistar. Os gostos masculinos, o vestuário, os poucos cuidados do homem com o corpo e com a saúde, o jeito de um homem se comportar, de caminhar, de se coçar, de gargalhar, tudo isso parece atravessar a história praticamente sem modificações.

Diante da problematização dos modos de ser homem que se colocam na história e nas relações sociais como comportamentos inflexíveis e resistentes a mudanças, Machado e Seffner (2013, p. 374) discutem sobre a importância de pensar a masculinidade como construção cultural, mas também ressaltam que é imprescindível “conhecer e denunciar as estratégias e os mecanismos, conscientes ou inconscientes, de imposição das desigualdades de gênero”. No relato que segue abaixo, mais uma vez, se evidenciam a concepção determinista e preconceituosa das relações de gênero:

**Guilherme:** *Eu tenho um amigo. E ele é gay. Quando ele era criança ele tinha todo esse “espalhafato” de botar cabelo, botar toalha na cabeça, dança calypsson... essas coisas...[risos do grupo]... e o pai dele pegou ele um dia com isso e deu uma surra nele e disse que se era pra ter filho viado preferia matar o próprio filho ou morrer do que viver pra ter um filho gay. E hoje ele é gay.*

**Grupo:** *E o pai?*

**Guilherme:** *O pai morreu. Mas não morreu, morreu. Morreu porque mataram. Porque antes do pai morrer, o pai matou um gay por preconceito.*

**Grupo:** *que horror!*

**Guilherme:** Foi. Ele foi pra parada gay. Chegou lá, seduziu o gay e levou para o motel. Quando chegou lá matou.

**Izabel:** Ele já foi com essa intenção?

**Guilherme:** E o filho dele é gay mesmo. Se aparecer naquela porta você já fala é gay.

**Grupo:** risos

**Guilherme:** A mãe dele é um amor por ele, disse que não larga por nada na vida.

**Guilherme:** Porque eu chegar e falar para meu pai que sou gay ele acha que eu morri pra ele. Ele acha que eu não sou mais filho dele. (**Grupo de discussão 3**).

Para os jovens e as jovens participantes da pesquisa, a família também é incentivadora da construção de ser homem macho a qualquer custo, com destaques para os ideais de virilidade, força e coragem. É preciso estar atento para as relações de poder presentes nestas relações de gênero, refletindo como Seffner (2016, p. 116) que “há um processo ativo de exercício de poder por parte de quem nomeia e de quem é nomeado no campo das masculinidades”, conseqüentemente, adotando como referência um modelo hegemônico de masculinidade e deslegitimando outros modos possíveis de ser homem.

Para o jovem Jeremias, a educação que teve do pai e da mãe foi rígida e, apesar de sinalizar para a possibilidade de escolha, esse jovem tinha um caminho a seguir e atitudes de homem para aprender, como podemos acompanhar no depoimento a seguir:

**Jeremias:** acho que... eu sempre tive meus pais bem presente... Meu pai sempre foi rígido com essas coisas... na criação mesmo. Meu pai sempre me ensinou a ser homem... atitudes... essas coisas... seguir ali tudo certinho e também da minha parte... eu fui aprendendo...

**Pesquisadora:** e o que você aprendeu com seu pai?

**Jeremias:** se comportar como homem... as atitudes também conta muito entre outras coisas

**Pesquisadora:** e com a sua mãe?

**Jeremias:** era a mesma coisa... era um conjunto... não tinha distinção, tudo que meu pai me ensinava minha mãe reforçava... ela sempre me deixou livre pra escolher qualquer coisa mas sempre teve aquele caminho... (**Jeremias, 21 anos, hetero, não pertencente a nenhuma religião, homem macho** ).

O relato do jovem Jeremias nos coloca diante da noção de família pautada nos discursos patriarcais, tradicionais e conservadores que desconsidera a individualidade dos sujeitos que dela participa, sinalizando para construções sociais que se embasam em modelos únicos e homogêneos de papéis sociais que devem ser assumidos e reproduzidos sem questionar a existência do diverso, da heterogeneidade e das diferenças. Estas questões se relacionam com o debate de gênero, principalmente nos dias atuais, quando estamos diante de discursos moralistas e do incentivo a práticas de controle e regulação através de instituições como a família e a religião. Porém, é válido ressaltar que modelos hegemônicos e universais de reprodução das relações de gênero e de constituição das

masculinidades, não dão conta da diversidade das identidades de gênero e sexuais vividas por jovens na contemporaneidade.

Costa (2009, p. 359) afirma que “não obstante a diversidade, a família continua sendo compreendida como um mecanismo central na sociedade contemporânea”, e dessa forma, refletir sobre posicionamentos que buscam o controle do diverso em detrimento de construções coletivas e respeitadas das diferenças merecem ser refletidas e questionadas. Ainda para a autora supracitada:

Ao mesmo tempo, família quer dizer também um conjunto de regras, padrões e modelos culturais e, nesse caso, passíveis de mudança, não podendo ser consideradas uma síntese da sociedade inteira. Os grupos sociais concretos são, por assim dizer, construções que se utilizam dessas regras ou padrões para organizar a vida coletiva. A família patriarcal, por exemplo, seria aquela cujo modo de ordenação das relações de afinidade se centrava na figura do homem/patriarca. Somente a ele cabia a regulação das relações no seio da família. Assim, estamos falando de um modelo cultural e de sua representação e reprodução. (COSTA, 2009, p. 358-359).

Os/as jovens, mesmo imersos em uma constituição familiar, cuja organização hierárquica quase sempre reproduz o modelo patriarcal, constroem caminhos alternativos, contradizendo o padrão normativo ainda vigente. De acordo com Setton (2005, p. 345), “a identidade social e individual, [...], não se realizaria mais a partir de uma correspondência contínua entre indivíduo e sociedade, entre papéis propostos pelas instituições e sua integral identificação pelos indivíduos”.

Dessa forma, o relato abaixo sinaliza para estas questões, a exemplo, da vivência de sofrimento que estes jovens experienciam diante da exigência de ser homem e de ser mulher, como também aponta para o que defende Setton (2005, p. 344) quando ela afirma que “o indivíduo não adere totalmente a nenhum de seus papéis, que têm como tarefa articular lógicas de ação, que o ligam a cada uma das dimensões de um sistema”, ou seja os indivíduos se constituem também a partir da reflexividade de sua trajetória e da síntese que fazem quando se constituem subjetivamente a partir das múltiplas experiências formativas que vivenciam.

*Tiago: Já eu não, eu sempre gostei de brincar de boneca, [risos], fazia cada bolo de terra, eu adorava.*

*Carol: É a partir daí que a gente vê, a maioria dos meninos se envolvem na vida do crime porque o pai não apoia brincar com a irmã, aí ele vai pra onde? vai pra rua.*

*Guilherme: Pela educação mesmo. Te ensina uma educação contrária do que a vida te propôs a ela.*

*Carol: pra você vê, pra eu ganhar uma boneca era um sacrifício. Lá em casa não era fácil não... risos...*

*Guilherme: Só falta bater com chicote... risos*

***Carol:** Eu apanhava de fio, apanhava de cabo de vassoura, apanhei de fivela de cinto, eu tenho as marcas até hoje, né brincadeira não. Meu pai sentia raiva do meu irmão e descontava em mim. Por ele senti raiva do meu irmão ou então da ex-mulher dele, ele acabava descontando em mim. Isso me marcou muito. Aí ele fala porque você tem raiva de mim? Porque eu tenho raiva dele?*

***Guilherme:** Eu pegava e jogava na cara dele.*

***Carol:** E no dia que a minha mãe morreu que ela me ligou que queria passar o dia comigo... no dia que ela morreu... ele não deixou eu atender a ligação, ele desligou na cara dela e disse que era pra ela me esquecer... eu não pude nem me despedir da minha mãe...[choro...silêncio]...uma tristeza... ele diz que não é preconceituoso... como não é? (Grupo de discussão 3).*

A defesa da masculinidade hegemônica, reforçada pela não aceitação do pai de Carol, sinalizada no depoimento acima, se relaciona com práticas discriminatórias e de violência que buscam controlar as identidades de gênero e sexuais destes/as jovens, não considerando seus posicionamentos diante de modelos que exigem modos únicos e universais de ser masculino e feminino. É importante também considerar que diante das múltiplas experiências do sujeito, é passível de questionamento a adoção unânime de uma masculinidade hegemônica, porém, é relevante, principalmente nos dias atuais, problematizar os efeitos e consequências desta exigência social, colocada como constituição natural da identidade de gênero.

De acordo Connell e Messerschmidt (2013, p. 245) “a masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa”, e por esta razão, merece ser dialogada e problematizada com os/as jovens e grupos sociais na perspectiva da compreensão de que hoje em dia, modelos hegemônicos de masculinidade e padrões universais como normas reguladoras das relações de gênero não abarcam as diversidades cada vez mais presentes na sociedade contemporânea.

Os/as jovens tecem sentidos e significados sobre identidades de gênero e sexuais diferentes das construções identitárias defendidas pelas famílias que se colocam como tradicionais, a exemplo do relato do jovem Guilherme que ressalta:

*Desde criança que ouvia minha mãe falar, não só comigo, mas com meu irmão pequeno, que a gente nasceu homem e tem que morrer homem. Só que eu acho isso, vamos dizer assim, uma parte de você usa uma máscara, porque assim, se o homem decidir ser gay ele não vai deixar de ser homem porque ele gay. Ele vai continuar sendo homem. Se uma mulher escolhe ser lésbica ela vai continuar sendo mulher. Ser lésbica é escolha dela. Pra mim nunca afetou isso, de um homem chegar pra mim e falar eu sou gay ou uma mulher chegar pra mim e falar eu sou lésbica. Eu sempre vi os dois como homem e como mulher e não como diferente disso. (Guilherme, 17 anos, hetero, homem afeminado).*

O relato acima de Guilherme revela um contexto contraditório de opiniões entre o que família dele pensa sobre gênero e o que ele pensa a respeito destas relações. Para a

família deste jovem, ser homem está atrelado ao ideal de masculinidade hegemônica e para Guilherme, ser homem está para além de se encaixar em padrões esperados socialmente. Esta fala demonstra um pouco do conflito que este jovem vive entre o que é tido como normativo e o que ele acredita a partir de sua experiência jovem. “O que se observa é uma tendência à articulação e à negociação constante entre valores e referências institucionais diferenciados e as biografias dos sujeitos” (SETTON, 2005, p. 345), a exemplo do conflito entre ser homem a partir do marcador biológico e ser masculino a partir da perspectiva sociocultural, sinalizada na fala de Guilherme.

E ao falar sobre como foi educado em relação à identidade de gênero e identidade sexual, Guilherme destaca que:

*Nunca tive dificuldades em dialogar com eles(pais). Sempre fui bem aberto... A gente era criança, era inocente...os meninos brincavam com brincadeiras de meninas e as meninas com brincadeiras de meninas...de amarelinha essas coisas. Até um dia meu pais chegaram e falou assim: ‘não brinque de onô um que é brincadeira de menina’. Mas eu era criança eu era inocente, pra mim era uma brincadeira normal. Eu queria brincar e acho que aquilo ali não me afetaria em nada, não passa essas coisas na cabeça da gente. (Guilherme, 17 anos, hetero, homem afeminado).*

Pensar nas produções das masculinidades é também falar sobre a crise ou perda de identidade, tal como defendida por Hall (1997), crise esta que Seffner (2016) acredita não ser esse processo vivenciado necessariamente “como inteiramente negativo”, mas “a depender de um complexo jogo de fatores, ele pode ser vivenciado como vantagem ou perda, positivo ou negativo, avanço ou recuo em direção a uma determinada representação de masculinidade” (SEFNNER, 2016, p. 123). E, como nos faz refletir Louro (2016, p. 25):

a despeito de todas as oscilações, contradições e fragilidades que marcam esse investimento cultural, a sociedade busca, intencionalmente, através de múltiplas estratégias e táticas, “fixar” uma identidade masculina ou feminina “normal” e duradoura. Esse intento articula, então as identidades de gênero “normais” a um único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual.

Assim, é importante, como defende Monteiro et al. (2014, p. 437), refletir e debater sobre “as repercussões das relações de poder e dominação presentes na sociedade e a desigualdade estrutural enquanto elementos que modelam subjetividades, conferindo sentidos distintos às experiências de discriminação”. Categorias como Identidade e Diferença emergem para serem repensadas no contexto social contemporâneo, já que as diferentes identidades de gênero e sexuais, têm se destacado, seja por estratégias de resistências e afirmação de suas singularidades, seja como alvo de ataques de práticas

conservadoras que não aceitam modos de existir que se diferem dos padrões eurocêntricos, heteronormativos e patriarcais.

A seguir, será discutida a participação da religião no processo socializador das juventudes, levando em conta que a maioria dos jovens participantes identificou-se com algum tipo de religiosidade e como esse pertencimento atravessa a configuração de gênero e sexual.

#### 4.2.2 Processos de socialização juvenil e a religião

Os dados do questionário demonstraram que 78,31%, dos/das jovens se declararam pertencentes a alguma religião, o que refletiu nos discursos juvenis que participaram dos grupos de discussão. O tema religião aparece de forma constante nas discussões e entrevistas realizadas com os/as jovens, muito relacionado às dúvidas que eles e elas têm sobre as diferentes justificativas que fazem uma pessoa não se encontrar no que é determinado socialmente e culturalmente para ser homem e para ser mulher. Os/as jovens questionam sobre o porquê de tanta rejeição quando homens e mulheres decidem estabelecer outras identidades de gênero que foge ao padrão esperado para a existência do feminino e do masculino.

Argumentos de uma das jovens, por exemplo, com base na religião foi o disparador de um dos grupos de discussão, provocando posicionamentos contrários e ao mesmo tempo possibilidades de repensar formas determinantes das relações de gênero pautada na universalização do feminino e do masculino, conforme podemos constatar na conversa entre os/as jovens a seguir:

**Carol:** *Você acha que só é certo quando é a mulher com o homem?*

**Ketlyn:** *Não. Porque Deus fez Adão e Eva...*

**Carol:** *Porque assim... quando a pessoa é da igreja...*

**Ketlyn:** *não é porque é negócio da igreja... é porque... eu sei que a gente tem que respeitar... mas na Bíblia não tem escrito dois homens... pra dois homens se pegarem.*

**Carol:** *do mesmo que não está escrito na Bíblia...*

**Ketlyn:** *mas Deus fez Adão e Eva.*

**Carol:** *Deus fez Adão e Eva mas ele não falou que...*

**Ketlyn:** *Tá escrito na Bíblia quando homem queria se relacionar com homem o que foi que Deus fez? Mandou chover fogo.*

**Izabel:** *E foi?*

**Ketlyn:** *Foi.*

**Costa:** *Tô sabendo agora... risos*

**Carol:** *Eu também. Mas não é questão do homem se relacionar com outro homem e nem a mulher se relacionar com outra mulher... a questão é o amor. Deus não vai lhe julgar porque você gosta de homem ou de mulher ele vai olhar o seu caráter e quem você foi aqui.*

**Ketlyn:** eu não penso assim não. Pra mim tá errado.

**Costa:** deixa ela gente.

**Ketlyn:** Entre dois homens assim, não tem como ter um filho de forma natural

**Carol:** pode sim... risos... inseminação

**Ketlyn:** Mas não é natural... não se encaixa... carro tem garagem e carro com carro... pá.

**Pesquisador:** Mas no sexo entre homens também não teria isso? Tem entrada também... o sexo anal.

**Ketlyn:)** que eu saiba o homem é só pra sair

**Grupo:** silêncio (**Grupo de discussão 4**).

Os argumentos religiosos da jovem Ketlyn (**15 anos, evangélica, heterossexual**), enfatizavam o respeito à diferença como um valor inquestionável, mas por outro lado reforça a condição de desviante, do errado, do pecador daqueles e daquelas que não seguiam as premissas da criação do Adão e da Eva, tornando contraditória sua própria defesa pelo respeito à diferença. Mas é interessante quando a jovem Carol (**17 anos, bissexual, afrobrasileira**) se utiliza também do fundamento religioso para ressaltar que se na Bíblia fala de amor, o contrário disso seria a repressão em razão das diferentes identidades sexuais e de gênero. Pontos de vista diferentes puderam ser colocados em discussão tendo como base de fundamento a religião cristã. A própria jovem que inicialmente mantinha um discurso incisivo começa a questionar seu posicionamento, mas mesmo entre o respeitar e o não aceitar, ela mantém a crença do erro e do pecado para os desviantes da moral cristã, como podemos observar na continuação da conversa abaixo:

**Ketlyn:** eu respeito... mas essas pessoas que tem muito ódio, batem em homossexual..., eu respeito o próximo, mas se você falar assim, você acha certo, eu não acho certo não.

**Auxiliar de Pesquisa:** E porque você acha que tem pessoas que batem?

**Ketlyn:** É porque tem a mente fechada. Essas pessoas aí que são ignorantes, agora eu só não acho certo. É normal eu ser obrigada a falar? Eu não gosto. Tem que ser assim? Eu não sou obrigada a falar isso. É minha opinião. O homem tem que ficar com a mulher e a mulher tem que ficar com o homem. [...]. Eu não acho que deveria estar escondido e nem mostrando. Eu acho que não deveria existir isso. Não é o caso de não poder existir. O que não deveria existir é a homossexualidade... mais sei lá...

**Pesquisadora:** Mas porque não deveria existir?

**Ketlyn:** porque não é normal

**Pesquisadora:** E o que é normal?

**Ketlyn:** Normal é o homem e a mulher

**Pesquisadora:** O que você acha da relação homem e mulher?

**Ketlyn:** Pá! namora...pá, casa...pá ...faz uma família. Entre dois homens assim, não tem como ter um filho de forma natural.

**Carol:** pode sim... risos... inseminação (**Grupo de discussão 4**).

A interpretação da Bíblia trazida pela jovem Ketlyn ressalta como normativa a ideia de que não há construção do feminino e do masculino, já que esses registros estariam diretamente relacionados à anatomia, reforçando uma interdição, já que não



pode haver reprodução entre pessoas do mesmo sexo Essa é uma concepção muito arraigada na nossa sociedade. As práticas sexuais que estão para além desse padrão binário são tidas como pervertidas, já que é o princípio do prazer e do desejo sexual que as determinam. Essa concepção moralista é o fundamento de todo o preconceito, principalmente quando se pensa as relações afetivas sejam elas entre homens e mulheres, entre homens e homens e mulheres e mulheres.

Como bem nos faz refletir Louro (2014, p. 72), “a ignorância (chamada por alguns de inocência) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos bons e confiáveis”. Faz-se necessário problematizar até que ponto discursos religiosos, com base no amor ao próximo, não contribuem para reforçar práticas discriminatórias, preconceituosas e até mesmo de violência para com aqueles e aquelas que não se encontram dentro do padrão estabelecido.

De acordo com Monteiro et al. (2014, p. 437), a abordagem dos sujeitos a partir de suas posições e identidades sociais (classe, gênero, raça/cor, orientação sexual) constitui possibilidade de:

Aprofundar a reflexão sobre as repercussões das relações de poder e dominação presentes na sociedade e a desigualdade estrutural enquanto elementos que modelam subjetividades, conferindo sentidos distintos às experiências de discriminação e à apreensão dos sujeitos sobre a sua vulnerabilidade.

Tais reflexões evidenciam que os/as jovens pensam sobre preconceito e discriminação, com destaque para as diferentes inserções sociais, raça e orientação sexual, bem como problematizam a naturalização destes processos discriminatórios e as relações de poder que envolvem o convívio com o diferente, como podemos observar na fala do jovem Diego, que se identificou como evangélico e na entrevista, ao ser perguntado sobre o que ele pensa sobre a homossexualidade, afirma:

*Como eu sou de um meio evangélico, segundo a minha religião é errado. Eu acho que é errado, mas eu não concordo. Mas eu tenho aquele pensamento, eu não sou obrigado a aceitar, mas eu sou obrigado a respeitar. Então eu sou uma pessoa que respeita. Eu tenho dois colegas que são gays e a gente se dá muito bem. Eu aceito eles? Não. Mas eu respeito de numa forma, sabe... não que eu seja simpatizante ou coisa do tipo, mas eu respeito muito. Até porque eu sei que a minha função como evangélico não é a de apontar o dedo, até porque eu não sou Deus, eu não sou juiz, não tenho que lhe julgar. Eu conheço várias pessoas que estão no meio católicos e no meio evangélico e são totalmente ruins que se você vê a vida daquela pessoa de acordo com a Bíblia aquela pessoa não será salva. Então eu prefiro não julgar, eu prefiro na verdade respeitar, apesar de eu não ser perfeito. (Diego, 16 anos, hetero, evangélico, homem afeminado).*

Diego, diante da vivência religiosa se coloca entre duas posições: a necessidade de respeitar a homossexualidade e a dificuldade de aceitar a identidade homossexual, pelo fato desta não ser reconhecida pela igreja como uma prática correta. O jovem demonstra em sua fala uma negociação entre o aceitar e o respeitar. No entanto, aceitar seria mais que respeitar por que vai em direção ao reconhecimento do outro que é diferente e o respeito, defendido pelo jovem, torna-se questionável, já que para a religião a homossexualidade não deve existir e sim ser combatida.

Monteiro et al. (2014), analisam em seus estudos como mulheres e homens jovens, com diferentes inserções sociais, concebem e vivenciam a discriminação e o preconceito na vida cotidiana. As autoras apresentam os processos de estigma, preconceito e discriminação como resultantes de um modo particular de interação entre contextos culturais e condições socioeconômicas e políticas e defendem que para compreender estes processos e enfrentá-los é necessário ir além da descrição das experiências individuais e considerar os marcadores sociais da diferença.

Segundo as autoras supracitadas, esses marcadores têm produzido historicamente desigualdades de classe social, gênero, raça/etnia, diversidade sexual e estes são reproduzidos no âmbito das relações interpessoais. Algumas falas enfatizaram que Deus fez o homem e a mulher e que não era certo e nem natural outras formas de relações. A defesa de outras formas de relações afetivas para além da relação homem-mulher também foi destacada com base na Bíblia. Nesse sentido, o amor foi ressaltado como mandamento de Deus em contradição com práticas de violência contra pessoas homossexuais e bissexuais.

***Izabel:** Eu sempre me senti atraída por algumas mulheres, mas eu tenho medo de me envolver e querer virar lésbica, então eu nem me envolvo. Fico logo com homem.*

***Carol:** É preconceito.*

***Izabel:** Porque assim, eu fui nascida e criada no evangelho.*

***Carol:** Aí é preconceito... Isso é preconceito.*

***Izabel:** Mas é que eu fui criada numa doutrina de um jeito, aí tipo assim, pra mim, eu não tenho nada contra, tenho amigas sapatonas, adoro amizades com sapatonas, melhor amizade que tem, mas... na minha opinião eu não acho certo. Pra mim Deus fez o homem e a mulher, pra mim, mas adoro um bocado, sou apaixonada.*

***Carol:** muita gente fala... Ah é pecado. Não é pecado. Como Deus disse: amar ao próximo como assim mesmo. Não é porque eu gosto dela que eu vou chegar e vou pegar. Não é assim não gente. Eu sou uma pessoa, muita gente sabe... poucas pessoas sabem que eu sou bissexual. (Grupo de discussão 4).*

Tanto a família, quanto a religião, ao mesmo tempo, constituem espaços de socialização e configuração identitária que atravessam os sujeitos, podendo resultar em

processos de integração ou exclusão a depender do reconhecimento às diferenças, principalmente quando se relacionam com as múltiplas vivências das identidades sexuais, como podemos observar na conversa entre as jovens Carol (**17 anos, bissexual, afrobrasileira, mulher masculinizada**) e Izabel (**19 anos, hetero, evangélica, mulher masculinizada**). As jovens expressam em seus posicionamentos dúvidas e curiosidades em tensão com os argumentos religiosos que as constituem.

O viés religioso foi ressaltado por alguns/as jovens como fundamento para não aceitação da homossexualidade, bissexualidade e até mesmo estereótipos que contradizem a definição conservadora do que é ser homem e do que é ser mulher.

A discussão gerou divergências entre argumentos religiosos que defendiam a crença na criação do homem e da mulher e na igreja que afirma ser pecado outras experiências sexuais e afetivas fora desta relação. Temos como exemplo a fala da jovem Ketlyn que questiona como pode ocorrer relação amorosa entre dois homens e como esta relação seria natural se, para ela, não haveria possibilidade de concepção de filhos entre dois homens. O pensamento de Ketlyn evidencia a rejeição a outras experiências relacionadas à sexualidade que foge aos padrões heteronormativo e heterossexual, estes por sua vez, reforçados pelos vieses religioso e biológico.

Nesta perspectiva, estudos feministas contemporâneos baseados nos estudos de Michel Foucault têm construído para além das preocupações com as relações de poder de forma polarizada, com destaque para relação dominante e dominado ou de superioridade e inferioridade na relação homem /mulher, para pensar que “homens e mulheres, através das mais diferentes práticas sociais, constituem relações em que há constantes negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas, alianças” (LOURO, 2014, p. 44). Assim:

Os sujeitos são, ao mesmo tempo, homens ou mulheres, de determinada etnia, classe, sexualidade, nacionalidade; são participantes ou não de uma determinada confissão religiosa ou de um partido político. Essas múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem “camadas” que se sobrepõem umas às outras, como se o sujeito fosse se fazendo “somando-as” ou agregando-as. Em vez disso, é preciso notar que elas se interferem mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes “posições”. Essas distintas posições podem se mostrar conflitantes até mesmo para os próprios sujeitos, fazendo-os oscilar, deslizar entre elas, perceber-se de distintos modos. (LOURO, 2014, p. 55).

É nesta perspectiva de deslocamento da noção de gênero enquanto identificação das diferenças biológicas para a construção de gênero no âmbito das relações sociais e como constituintes das identidades dos sujeitos, tomadas como plurais e contraditórias,

que se faz importante pensar as juventudes e os diferentes espaços que eles/elas se inserem e que os/as constituem, a exemplo da família, da religião e da escola. Dessa forma, é importante considerar como essas identificações vão se tecendo em universos contraditórios e conflitantes e na negociação das diferentes posições, a exemplo de ser gay, ser sapatona, ser evangélico, ser homem, ser negro/a.

Os discursos religiosos sinalizados pelos/as jovens nos grupos de discussões corroboram com o cenário social e político atual que tem buscado controlar as relações de gênero, com base em argumentos fundamentalistas, conservadores, moralistas e em nome da religião, negando e retirando direitos conquistados no que diz respeito à convivência das diferentes identidades de gênero e sexuais e ainda fazendo uso do espaço público e da representatividade política para fomentar práticas excludentes.

As relações de poder têm sido acentuadas no cenário político e social atual, com incentivo à manutenção e o retorno do conservadorismo, com base na defesa da ordem natural das coisas e com a questão de gênero entendida dentro dessa lógica, bem como evidenciando a sobrevalorização da hierarquia de gênero que supervaloriza os modos de ser homem e mulher a partir do referencial da heteronormatividade e através da deslegitimação de outros possíveis modos de ser e de viver a sexualidade, como também de ser masculino e feminino. Por outro lado, sujeitos buscam através de organizações da sociedade civil, a exemplo do movimento de mulheres e do movimento LGBT (lésbicas, gay, bissexuais, travestis e transexuais), reivindicar, dentre tantas pautas, a existência e o respeito às diferenças.

As questões de gênero, postas no contexto contemporâneo com destaque para diferentes experiências juvenis relacionadas à identidade de gênero e vivência da sexualidade, bem como a conjuntura política e social atual que tem como pauta o gênero a partir de uma lógica universal e homogênea, desafiam a escola na função educativa e produtora de novos conhecimentos. Dessa forma, destacamos a seguir a importância de repensar as relações entre Masculinidades, Juventudes e Cotidiano escolar, como também fomentar a importância da discussão sobre as diferentes configurações identitárias que marcam as diferentes vivências juvenis.

#### 4.2.3 Processo de socialização juvenil e o cotidiano escolar

Condições juvenis relacionadas às questões de gênero, a exemplo das vivências de discriminação e opressão de suas configurações identitárias, estão presentes no cotidiano

da escola e merecem ser olhadas e acolhidas. É relevante pensar na importância de a escola olhar para esta categoria social específica, como jovens e não como alunos homogêneos, como nos lembra o pesquisador Dayrell (2007).

Questões de gênero estão presentes nos “currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação” e, neste sentido, constituem lugar “das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe, são constituídos por essas dimensões e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas estas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão”. (LOURO, 2014, p. 68).

Para tanto, Pignatelli (1994, p. 129) nos ajuda a pensar a escola, ressaltando que “o sujeito obediente é produzido e sustentado por um poder pouco notado e difícil de denunciar: um poder que circula através dessas pequenas técnicas, numa rede de instituições sociais, tais como a escola”. Dessa forma, é relevante pensar estratégias de desconstrução de processos naturalizados, tecendo espaços que favoreçam outras formas de se pensar as múltiplas expressões juvenis que traduzem suas diferentes inserções sociais e identidades múltiplas. A escola constitui lugar potencial de tessitura das relações entre Educação, Gênero e Juventudes.

Considerando a escola, a diversidade cultural e o currículo, Gomes (2006) aborda a educação como um processo constitutivo da humanidade e defende que é nesse processo marcado pela interação contínua entre o ser humano e o meio que se constrói o conhecimento. Para a autora, a existência humana se insere em todas as sociedades e culturas e se caracteriza pela diversidade de raças/etnias, costumes, expressões, gostos entre outros. Para Gomes, o homem é produto dialético com o meio e, por isso, é possível acreditar que tudo pode ser construído ou desconstruído. A autora prossegue a reflexão afirmando que é nessa trama que a diversidade cultural se constrói e é nesse cenário que deveria ser compreendida por educadores e educadoras ao refletir, avaliar e colocar em prática o currículo escolar.

Gomes (2006) questiona o que está por trás do discurso da igualdade na escola e porque tanta ênfase na igualdade e tanto temor à diversidade. Fala do descaso educacional das camadas trabalhadoras diante dessa realidade que reflete uma profunda desigualdade social, e que diante desse contexto não é estranho que os docentes sejam levados pelo discurso de uma educação igual para todos do que pela pedagogia da diversidade.

Um dos principais educadores e promotor dos ideais de uma educação libertadora e emancipadora foi Paulo Freire, propondo um método transcendente em lugar da mera alfabetização. Esta deveria ser concedida a partir das relações existentes entre o contexto

político, social, econômico, promovendo assim, uma conscientização política dos indivíduos.

De acordo com Freire (1979, p. 63) “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições naturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados”. Dessa forma, trazer a escola para o debate de gênero é apostar na possibilidade deste espaço formativo contribuir na construção de saberes que respeitem o diferente e de questionar, conjuntamente com os sujeitos que nele estão inseridos, sobre práticas de violência de gênero que também são institucionalmente reforçadas com base na lógica binária de gênero e da visão da sexualidade a partir do referencial da heterossexualidade.

A escola constitui um espaço contraditório, de restrições, mas também de possibilidades de mudanças, ou seja, pode ser um espaço tanto que reproduz e mantém as injustiças sociais, quanto um *lócus* de reflexão e construção de um saber a favor de toda a humanidade. É também importante considerar que a escola não se dissocia do projeto de sociedade vigente atualmente, projeto este que visa o mercado e a moral em detrimento da existência humana e, portanto, romper com lógicas segregadoras é um desafio constante, já que envolve jogos de poder e interesses diversos que buscam através dessa instituição ditar normas e regras convenientes com um projeto de sociedade patriarcal, homogêneo e heteronormativo. Assim,

Quando os gêneros são narrados, descritos cientificamente, por meio da linguagem, temos, aí, uma “realidade” biológica sendo produzida discursivamente e não apenas um relato do que é. O discurso está, portanto, instituindo a existência de masculinidades e de feminilidades e narrando como devem ser interpretadas essas características. (FREITAS e CHAVES, 2013, p. 132).

Nessa perspectiva, é relevante problematizar como os discursos sobre gênero na escola são narrados e evidenciar discursos juvenis sobre sua experiência escolar, relacionados a questões de gênero. Para tanto, nas entrevistas realizadas com os/as jovens, foram sinalizadas algumas questões sobre a tematização das relações de gênero na escola, a exemplo da fala do jovem Bruno (**21 anos, hetero, evangélico, homem macho**): *“rapaz...eu não vejo muito em falar em discussões de gênero. Eu vejo a escola falando que tem que respeitar. Isso é o básico tem que respeitar os dois lados. Tanto quem é hetero tanto quem não é”*. O tema também é contemplado pela fala do jovem Diego:

*Eu acho que as escolas não contribuem muito com essa questão de gênero. Foi até uma surpresa pra mim saber que tava tendo esse diálogo entre pessoas porque geralmente quando alguém surge essa ideia porque não falar de*

*gênero e de respeito e de masculinidade, sempre há uma pessoa pra contra atacar dizendo que ta erotizando a criança. Então não tem muito disso. Na verdade pra mim é hipocrisia falar que está erotizando a criança na escola porque os próprios pais erotizam suas crianças dentro de casa. Porque, não são todos, mas muitos pais fazem isso. Pega uma criança e coloca na frente de uma televisão pra assistir filme pornográficos. Isso é erotização. Eu falar palavras tortas, palavras de baixo escalão pra criança é erotização. Pra mim isso quase uma hipocrisia, mas a escola não ajuda em nada nessa questão. É por isso que tem muitos jovens LGBTs que passam pelo bullying e muitos se matam por causa da depressão. Porque cria uma depressão, cria uma tristeza. Então, a escola não faz nada em relação a isso. (Diego, 16 anos, hetero, evangélico, homem afeminado).*

O relato de Diego aponta para situações que são vivenciadas pelos/as jovens e que estão presentes no cotidiano escolar. Tais situações de preconceitos não são trazidas para o debate, de acordo com o relato acima, são silenciadas no espaço escolar. Então, discutir os silenciamentos e resistências em falar de relações desiguais de gênero é um desafio para a escola e uma necessidade para os sujeitos que dela participam.

Ao serem questionados na entrevista sobre como é ser jovem na escola duas falas chamaram a atenção e sinalizaram para reflexões que podem ser tecidas no cotidiano escolar, tais como:

*Ser jovem na escola é ser... é ouvir a música da moda... se vestir na moda... ter o celular da moda. E ser homem na escola é a mesma questão que eu falei da amizade. É você se posicionar como homem. Eu tenho que fazer isso, eu tenho que andar assim porque isso que homem faz, porque que se eu andar de outro jeito eu vou sofrer bullying. Então é isso. Até na escola que é um lugar que a gente devia aprender a respeitar você aprende na verdade a odiar, porque até aquela pessoa que está sendo vítima ela vai aprender a odiar e vai ficar uma pessoa feia. Porque ela vai achar que as outras pessoas não amam ela. (Diego, 16 anos, hetero, evangélico, homem afeminado).*

De acordo com Louro (2014, p. 36), a desconstrução “faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busque os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade e a hierarquia nela implícita”. No olhar direcionado para a constituição das identidades de gênero, notam-se as diferentes formas de opressão que estas relações produzem, a exemplo da violência contra a mulher e contra homossexuais.

Já a fala do jovem Bruno sinaliza para discursos moralistas tão presentes nos dias atuais:

*Rapaz... a escola tem que focar mais pro lado de quem é heterossexual e quem é gay ou alguma coisa assim... a escola muitas vezes favorece mais quem é gay do que quem é hetero. Porque ao vê de algumas autoridades que acham que uma ideologia de gênero diferente pensa que é ser especial ... tipo o governo agora tava querendo aprovar uma Lei para os gays e os bissexuais receberem uma bolsa e a bancada evangélica não aprovou porque eles estão achando que*

*a pessoa por ser gay, por ser bissexual é melhor do que a pessoa que é hetero. Pra mim eu acho que todas as pessoas são iguais e deveria ser tratado no mesmo patamar na sociedade. (Bruno, 21 anos, hetero, evangélico, homem macho).*

Ao ser questionado se o jovem considerava que atualmente a sociedade trata de forma igual, no mesmo patamar, essas diferenças, o mesmo responde que não. Na sequência foi perguntado se para ele o jovem homem gay e o jovem homem hetero eram tratados de forma igual na sociedade e ele afirma: “o jovem gay é muito mais atacado porque a família tradicional é a maior família e até hoje muitas pessoas não aceitam. Não é nem o caso de aceitar. É que muitas pessoas não concordam... [silêncio]”.

Nesta conjuntura social e política atual, faz-se importante e urgente repensar como essas concepções se fortificam socialmente e contribuem para posicionamentos atrelados a um projeto de sociedade excludente. A escola é também o lugar onde esta complexidade pode ser discutida e compreendida para que não acabe por reforçar os sentidos de superioridade de um grupo social sobre outro. Setton (2005) chama a atenção para a fragilidade das instituições tradicionais de educação na contemporaneidade e para processos educativos em diferentes espaços de socialização.

O fenômeno da cultura de massa, responsável pela circulação de informações, favorecido pela fragilidade das instituições tradicionais de educação, constrói um ambiente favorável à difusão de valores e padrões de conduta diversificados e por vezes heterogêneos. Neste contexto, aponta para uma nova arquitetura das relações sociais, em que as ações educativas não se realizam apenas nos espaços institucionais tradicionais. Ao contrário, essa nova configuração alerta para outras modalidades educativas, circunstanciando a particularidade do processo de socialização na contemporaneidade. (SETTON, 2005, p. 346-347).

Dessa forma, a escola, hoje em dia recebe estudantes advindos de diferentes experiências formativas e constitui sim lugar de encontros das diferenças, subjetividades e identidades diversas. As interações que ocorrem neste espaço podem contribuir para a permanência de práticas segregadoras ou para propiciar construções e ações de rupturas de uma lógica excludente e, por outro lado, mostrar o efeito do espaço de sociabilidade que o grupo de discussão proporcionou, confrontando as agências socializadoras e possibilitando agenciamento juvenil. Para tanto, é relevante estar atento a cenas dos cotidianos vivenciados por jovens em relação às diferentes construções das relações de gênero, como exemplificaremos a seguir:

*Pesquisadora: pensando na escola... o que é ser homem e ser mulher na escola?*



**Suellem:** *ser homem aqui no colégio é pegar todas... ser homem aqui no colégio é vir com a melhor roupa e melhor sapato... é poder filar aula e ninguém falar nada.*

**Ketlyn:** *ter uma namorada... uma “peguete”... pegar todas... todo dia toda hora...*

**Pesquisadora:** *será que todos os homens da escola se comportam dessa mesma forma?*

**Ketlyn:** *a maioria sim.*

**Costa:** *Castiel...não! risos*

**Ketlyn:** *É ... tem uma boa parte que não faz isso não.*

**Suellem:** *mas a maioria sim... quer dizer... os que a gente conhece assim... sim.*

**Pesquisadora:** *E o que vocês acham dos que se comportam dessa forma e dos que não se comportam dessa forma?*

**Ketlyn:** *o que se comporta dessa forma eu acho que eles não queriam fazer isso, mas como a sociedade diz que ele é homem eles agem desse jeito, mas tem homem que tem mais respeito, que é mais calmo.*

**Suellem:** *As pessoas acham que aqueles não agem desse jeito que é homossexual.*

**Carol:** *se dizer assim não curto muito não...porque? já é gay... se pegar e chamar vamos para a festa... ah não vou não... se é homem vamos para a festa... essas coisas. Aí a pessoa acaba se lascando pela dos outros.*

**Pesquisadora:** *se vocês fossem lembrar de uma cena ou situação que vocês já presenciaram que cenas vocês fariam?*

**Costa:** *o colega A que ficava igual uma galinha... pegava uma e pegava outra... não podia ficar sem pegar... vai pegando “pegando”.*

**Grupo:** *eu já sei quem é... risos... ele se acha...*

**Pesquisadora:** *E o que vocês acham disso?*

**Suellem:** *eu acho que isso é desnecessário*

**Carol:** *Eu não acho desnecessário. Da mesma forma que ele pode pegar várias eu posso pegar vários também.*

**Izabel:** *Tipo eu terminei um relacionamento tem pouco tempo e nem por isso eu fiquei com a cara de boba pra cima...*

**Grupo:** *silêncio*

**Carol:**  *você mesmo sabe, eu não ligo.*

**Pesquisadora:** *que outras cenas vocês trariam?*

**Costa:** *uma coisa interessante... o nosso professor de... parece ser gay, mas ele não é. Todo mundo achava... aí ele foi e falou da esposa dele aí ficou todo mundo na dúvida aí chegamos à conclusão que ele tem a mulher dele e ela é professora. (Grupo de discussão 5).*

O modelo hegemônico de masculinidade é enfatizado nas falas dos/das jovens na escola e tende a ser reconhecido e valorizado em detrimento de novos modelos de masculinidades. Os discursos sobre constituição da masculinidade e feminilidade, sinalizadas pelos/as estudantes sugerem à escola exercitar a reflexividade do que é praticado no cotidiano escolar e estabelecer diálogos entre as diferentes experiências juvenis sobre os modos de ser homem e de ser mulher, fomentando debate sobre a adoção de um modelo único de ser masculino e novas configurações identitárias, também experimentadas pelos/as jovens, bem como trazer para o diálogo com toda a comunidade escolar, em prol da valorização das diferenças que estão presentes na escola.

Também é pertinente refletir sobre o que é dito e o que não é dito no cotidiano escolar, na pretensão da construção de novos saberes. Sobre o cotidiano escolar, Duran (2012, p. 47), com base nos estudos de Michel de Certeau, destaca:

A grande contribuição das pesquisas de Certeau se expressa no sentido de evidenciar que “escapando às totalizações imaginárias do olhar, existe uma estranheza do cotidiano que não vem à superfície” e que, nesse conjunto, Michel de Certeau se ocupou das astúcias dos consumidores, rompendo com todas as formas de uniformização e obediência, interessando-se pelas maneiras de “marcar socialmente” práticas cotidianas.

Nesse sentido, de “escapar às totalizações imaginárias do olhar”, constitui-se um desafio captar vivências cotidianas que nem sempre são notadas ou discutidas. É como nos recomenda Louro (2014, p. 63), “o olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios”. E dessa forma, “veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola [...] não são concebidos do mesmo modo por todas as pessoas” (LOURO, 2014, p. 63).

A escola enquanto espaço interativo e diverso pode estimular a promoção de uma nova cultura que desnude as falsas ideias postas sobre as questões que versam acerca de juventudes, gênero, classe social e raça, que influenciam os modos de ser, pensar e agir das pessoas na sociedade.

Para pensar no público jovem no espaço escolar, é importante ressaltar, como salienta Dayrell (2007, p. 1117) que: “a escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta”. A ato de educar exige maturidade, compromisso, além de “saber ouvir” realidades ocultas para se dar visibilidade ao que ainda não é tão perceptível.

A educação é alvo de disputa e de interesses múltiplos: para determinados grupos sociais interessa a manutenção do modelo excludente vigente, enquanto que para outros grupos sociais de caráter popular, a escola é meio de ascensão social. Nesse sentido, pautar uma escola que compreenda os jovens, que dialogue com suas condições juvenis e com seus jeitos de ser é também saber qual escola e quais concepções de educação se quer construir. Nesta perspectiva, “a educação, enquanto direito social, não deveria reproduzir as mesmas condições e relações vividas pelos sujeitos no contexto das desigualdades sociais”. (DAYRELL et al., 2010, p. 250).

A educação pode ampliar o processo de escolarização e apontar para uma educação que instigue a compreensão da realidade para além de sua configuração social, na perspectiva de propor um projeto de sociedade que seja efetivamente justo e respeitoso com a diversidade e comprometido com uma educação de qualidade que supere as desigualdades sociais. De acordo com Carrano (2009 p 14):

A compreensão dos processos de socialização contemporânea dos jovens, o reconhecimento dos entraves para a vivência do ciclo de vida e entrada na vida adulta, assim como o reconhecimento de experiências positivas, saberes, culturas e possibilidades de ação, podem contribuir para o diálogo intergeracional no cotidiano escolar. Parto do princípio de que muitos dos problemas que os educadores enfrentam nas salas de aula e espaços escolares com os jovens alunos têm origem em incompreensões sobre os contextos não escolares, os cotidianos e os históricos mais amplos, em que esses estão imersos. Dito de outra forma: torna-se cada vez mais improvável que consigamos compreender os processos sociais educativos escolares se não nos apropriarmos dos processos mais amplos de socialização.

Portanto, a escola constitui um espaço de produção do conhecimento e de vivências/experiências e pode ser pensada enquanto lugar potencial de interações, negociações e de possibilidades de criar e recriar conceitos, atitudes e de convivência com o diferente. “Se admitimos que a escola [...] também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero de classe [...] certamente, encontramos justificativas para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades”. (LOURO, 2014, p. 89). E, nesse sentido, é preciso refletir sobre processos educativos que tendem a ser reguladores e reforçadores de práticas discriminatórias e que excluem a diversidade de gênero presentes no cotidiano da escola.

Para Nilda Alves (2003, p. 66), as mudanças na história “são, assim, trançadas em nosso dia a dia de modos não detectáveis no momento mesmo de sua ocorrência,[...]mas que vão acontecendo”. E, destaca que:

Os trabalhos que se preocupam com o cotidiano da escola e com os diferentes modos culturais aí presentes partem, então, da idéia de que é neste processo que aprendemos e ensinamos a ler, a escrever, a contar, a colocar questões ao mundo que nos cerca, à natureza, à maneira como homens/mulheres se relacionam entre si e com ela, a poetizar a vida, a amar o Outro. (ALVES, 2003, p. 66).

A aproximação com o cotidiano escolar enquanto prática de pesquisa nos sugere se deixar interpelar por ações, gestos e modos de ser/fazer de determinados sujeitos e ter um olhar sensível e curioso do lugar que é praticado. É estar disponível a refletir o praticado e captar novos saberes que podem ser potencializados. Para Nilda Alves (2003, p. 66):

Ao mesmo tempo que reproduzimos o que aprendemos com as outras gerações e com as linhas sociais determinantes do poder hegemônico, vamos criando, todo dia, novas formas de ser e fazer que, “mascaradas”, vão se integrando aos nossos contextos e ao nosso corpo, antes de serem apropriadas e postas para consumo, ou se acumulem e mudem a sociedade em todas as suas relações. É, pois, assim que aprendemos a encontrar soluções para os problemas criados por soluções encontradas anteriormente. No entanto, é preciso ter, de modo permanente, a atenção desperta, porque as tentativas de “aprisionar” este processo são violentas e moralistas, sempre. Mas o tempo todo, também, aparecem maneiras de burlar o que querem “estabelecido”, “instituído” para sempre, surpreendendo até mesmo quem as empreende no que trazem de singular, e mesmo nos modos como se generalizam.

Desta maneira, incentivar a prática da reflexão do cotidiano possibilita a construção e desconstrução de saberes e fazeres. É caminhar na perspectiva do desvelamento do não dito, mas vivido e experienciado. É romper com silêncios que insistem em negar vivências, expressões, culturas. É estar atento, como nos faz refletir Nilda Alves, às tentativas de aprisionamento que são “violentas e moralistas”. E pensar nestas questões é tocar no debate sobre gênero e também no silenciamento imperativo que nos dias atuais têm buscado calar, oprimir e colocar as diferenças dentro de uma única forma de olhar a partir dos princípios da homogeneidade e heteronormatividade. De acordo com Dayrell (1996, p. 17):

Olhar a instituição escolar pelo prisma do cotidiano permite vislumbrar a dimensão educativa presente no conjunto das relações sociais que ocorrem no seu interior. A questão que se coloca é que essa dimensão ocorre predominantemente pela prática usual dos alunos, à revelia da escola, que não a potencializa. Os tempos que a escola reserva para atividades de socialização são mínimos, quando não reprimidos.

A ausência de problematização destas questões de gênero dentro da escola sugere pensar as razões que ainda fundamentam tal silenciamento, mesmo diante de expressões juvenis acerca das relações de gênero, seja na perspectiva de desconstrução ou de reforço de modelos padrão de ser homem ou mulher; tais questões dizem respeito também a relações de poder e violências embasadas em funções sociais cristalizadas e naturalizadas como hegemônicas. Para tanto, é interessante reconhecer, como nos alerta Carrano (2009), que, na sociedade contemporânea, saber lidar com as diferenças e desigualdades, pessoais e coletivas constitui um grande desafio:

Escutar a si e ao outro se torna, portanto, a condição para o reconhecimento e a comunicação. Propiciar espaços-tempos educativos e promover processos de aprendizagem para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros deveria ser meta prioritária das instituições escolares. Assim como estimular aprendizagens que possibilitem o aumento das capacidades de selecionar conteúdos significativos frente ao “mundo de informações” e referências contraditórias que povoam cotidianos. Essas tarefas mediadoras, talvez,

assumam mais significado do que o ensino da lista de conteúdos que tendem a organizar currículos. (CARRANO, 2009, p. 14).

Portanto, é pertinente considerar e trazer para o debate o cotidiano escolar que, por sua vez, é permeado por trajetórias e experiências diversas e por diferentes “posições identitárias”, o que propicia um espaço potencial de trocas e de aprendizagens e também de diálogos críticos e reflexivos acerca das relações de gênero e sobre a produção das masculinidades.

A seguir será discutida a relação dos jovens com os rituais e provas de iniciação às masculinidades, evidenciando a relação que eles/elas têm construído com o corpo, a sexualidade e as relações afetivas na contemporaneidade.

## 5 RITUAIS E PROVAS DE INICIAÇÃO ÀS MASCULINIDADES

O modelo de masculinidade hegemônica (CONNELL e MESSRSCHMIDT, 2013) tem sido legitimado socialmente como referência que deve ser adotada nas relações de gênero, desconsiderando outras possibilidades de vivências da masculinidade. Nesse sentido, “a adoção do modelo hegemônico de masculinidade para os jovens tende a exacerbar as marcas identitárias da masculinidade para que se possa ascender ao status de homem adulto” (NASCIMENTO, 2008, p. 1).

Os rituais de passagem que o adolescente enfrenta para tornar-se um homem adulto, embora em declínio ou difusos na sociedade contemporânea, como nos faz refletir Bourdieu (2002), ainda possuem força, criam constrangimentos e ditam os comportamentos do masculino entrelaçados às ideias da virilidade, força, coragem, sem questionar os efeitos destes processos nas vidas dos jovens homens. E, nesta perspectiva é pertinente refletir sobre posicionamentos favoráveis à manutenção de um único modelo de masculinidade, como também evidenciar posicionamentos contrários à hegemonia de um único modo de ser masculino.

Para ilustrar o modelo hegemônico de masculinidade associado aos ideais de virilidade e força, a fala do jovem Bruno, (21 anos, hetero, protestante, homem macho) na entrevista, sinaliza para construções sociais a respeito da adoção deste modelo de masculinidade. Quando perguntado ao jovem se ele considera que há diferenças entre ser homem e ser macho o jovem afirma que: “*ser homem é ter uma responsabilidade com a família e com os demais. E ser macho é só ser homem...ser do sexo masculino*”. E para exemplificar como o que seria ser macho ele diz: “*é andar como homem, falar como homem...*” E continua: “*é andar no padrão como a maioria dos homens andam*”. Ao ser questionado sobre o que seria falar como homem, ele afirma: “*falar como homem é falar grosso, falar forte, falar com autoridade*”.

A fala de Bruno nos faz refletir sobre a construção histórico-social do ser homem e mulher no mundo ocidental contemporâneo, com fortes raízes da cultura judaico-cristã que busca

circunscrever a essência do ser masculino e sua relação hegemonicamente associada a um conjunto de ideias e práticas que identificam essa identidade à virilidade, à força e ao poder advindo da própria constituição biológica (COSTA, 2016, p. 1).

De acordo com Bourdieu (2002, p. 38):

A educação elementar tende a inculcar maneiras de postar todo o corpo, ou tal ou qual de suas partes (a mão direita, masculina, ou a mão esquerda, feminina), a maneira de andar, de erguer a cabeça ou os olhos, de olhar de frente, nos olhos, ou, pelo contrário, abaixá-los para os pés etc, maneiras que estão prenhes de uma ética, de uma política e de uma cosmologia (toda a nossa ética, sem falar em nossa estética, assenta-se no sistema dos adjetivos cardeais, elevado/baixo, direito/ torto, rígido/flexível, aberto/fechado, uma boa parte dos quais designa também posições ou disposições do corpo ou de alguma de suas partes — e.g. a "fronte alta" ou a "cabeça baixa").

E, corroborando com as reflexões do autor supracitado, o jovem descreve na sua fala a seguir como ele aprendeu a ser homem, evidenciando mais uma vez o modelo por ele construído na sua relação com a família, bem como argumentos religiosos que fundamentam os papéis assumidos socialmente por homens, com base no viés biológico.

*Aprendi a ser homem com meu pai. Rapaz, tipo assim, desde pequeno a gente já vem aprendendo a falar, a ler e a escrever muitas coisas e a pessoa tendo um modelo de homem, como um pai, um tio ou então algum padrasto, aí já vê um modelo de homem naquela pessoa. Apesar de já ser determinado por Deus, a pessoa já nasce sendo homem com aquele aprendizado desde pequeno. [...] rapaz... meu pai mesmo... Ele falava pra pessoa crescer mais homem, ser mais forte. Muitas palavras dessas ajuda a pessoa a criar um modelo de homem na sua vida. (Bruno, 21 anos, hetero, protestante, homem macho).*

A compreensão trazida por Bruno sobre o que é ser homem e os aspectos formativos que o constituíram corrobora com as reflexões tecidas por Bourdieu (2002), sobre como se constrói socialmente a diferença entre os sexos e como que esta diferença é apreendida pelos sujeitos:

O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao próprio corpo, em sua realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos. [...] A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros. (BOURDIEU, 2002, p. 18-20).

Nesse mesmo sentido, refletindo sobre os efeitos de naturalização das relações de gênero a partir da diferença biológica, os autores Marchi e Santos (2017) afirmam que a virilidade entendida como capacidade reprodutiva, sexual e social constitui uma carga e que os homens sofrem imposições para defender a qualquer custo seu papel social. Os autores ressaltam, ainda, que a atual perda do poder masculino no processo contemporâneo (declínio da autoridade), no quadro das transformações das instituições sociais, a exemplo da escola e da família, e a violência simbólica e física contra os

homossexuais assumidos nas sociedades sinalizam para as relações desiguais de gênero. (MARCHI, SANTOS, 2017).

Esta compreensão baseada na diferença e na desigualdade, como ressaltam os autores supracitados é explicitada na fala de Bruno (**21 anos, hetero, protestante, homem macho**) quando, ao responder a questão se é preciso provar que é homem. Ele diz que ele não precisa, porque a sua masculinidade não pode ser questionada, mas ressalta que *“muitas vezes a pessoa parece ser uma coisa que não é, e muitas vezes, as pessoas vão chamar, me desculpe a palavra, de ‘veado’ e de gay. Mas aí o homem toma aquele impacto e já segue o padrão dele. O padrão de ser homem”*. Ao ser solicitado para falar mais sobre como acontece essa exigência de seguir o padrão de ser homem, ele afirma: *“se o cara fala fino, o cara já fala que ele é viado. Se o cara falar ou então andar com a mão meio mole ou se tiver andando muito com homem aí já fala que é gay. O padrão é assim, andar com homem e pegar mulher”*.

E, concordando que existe uma cobrança social que requer que os meninos provem que são homens, Jeremias, (**21 anos, hetero, homem macho**) ao ser questionado se há necessidade de provar que é homem diz o seguinte: *“sempre brincadeiras, né? Você é isso, você é aquilo. Mas eu sei que eu não sou [gay], então... assim como também ocorre com outros... mas cada um sabe o que é [...]”*. Foi perguntado a Jeremias como seriam essas brincadeiras que ele diz acontecer entre os amigos e ele responde o seguinte: *“eu não posso falar com palavras que eles dizem ... mas ah chama de viado...ah seu tal coisa, tipo aquela ofensa... mas a gente leva na esportiva não esquento com isso não”*.

Na sequência, Jeremias fala sobre o que é preciso fazer para demarcar e não deixar dúvidas sobre sua masculinidade: *“Atitude... isso é tudo. Acho que não precisa pegar uma menina para provar que é homem realmente... atitude já demonstra tudo... tem uma certa diferença”*. E ao ser questionado sobre o que seria ‘ter atitude’, ele afirma que: *“ter atitude, é a maneira de você se comportar. Isso define ali... tem uma certa diferença... o andar... poxa cara, o falar também... tudo muda por completo”*.

Nesta perspectiva, Marchi e Santos (2017) fundamentados na compreensão esboçada por Pierre Bourdieu no texto ‘A dominação masculina’ (1999) que sinaliza para a construção social e histórica dos gêneros masculino e feminino, bem como na obra ‘Vigiar e punir’ de Michel Foucault como base para a discussão sobre a questão da disciplina escolar, falam, mesmo que sob perspectivas teóricas diferentes, sobre regras que marcam a iniciação na escola, marcada por enquadramento disciplinar e a iniciação na vida do homem adulto, marcado por rituais de instituição da disciplina e da virilidade.



Dessa forma, fomentar discussões sobre juventudes e masculinidades requer compreender gênero como categoria analítica e como conceito socialmente e historicamente construído, para além da dicotomia homem *versus* mulher. De acordo com Louro (2014, p. 36), a desconstrução “faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade e a hierarquia nela implícita”.

Nesse sentido, trazemos a seguir a fala do jovem Diego (**16 anos, hetero, evangélico, homem afeminado**), trazendo a forma como aprendeu a ser homem, destacando a leitura no espaço da escola como um meio que encontrou para tirar suas dúvidas em relação ao tema sexualidade:

*Eu conversava muito com meu tio e também li um livro: “O diário de um garoto hipocondríaco”<sup>12</sup>. Li na escola que estudava ano passado. Nesse livro ensina muitas coisas sobre sexualidade. E eu conversava muito com meu tio e ele me explicava as coisas do cotidiano. Meus pais também me ensinaram muito a conviver em sociedade. Ser homem é isso conviver em sociedade. (Diego, 16 anos, hetero, homem afeminado).*

Na perspectiva da desconstrução das relações de gênero, o jovem Diego, tem tensionado o modelo hegemônico de masculinidade ao problematizar padrões heteronormativos e heterossexuais, como podemos observar em sua fala ao ser questionado sobre o que ele considera serem as diferenças entre ser homem e ser macho:

*Ser macho: as pessoas usam mais para aquele cara que é totalmente machista que ainda tem aquele pensamento de início de século XIX, século XX de que tem coisa de mulher e coisa de homem. Porque tem muito isso. Tenho um tio mesmo que azul é de menino, rosa é de menina, balé é pra menina. Isso pra mim é ser macho e também está relacionado a bicho. E ser homem é um gênero... que desse gênero você pode ser gay ou sendo bi, você continua sendo homem. Até onde eu sei ser gay e ser bi é uma orientação. Como você se relaciona no meio social. Então isso não muda se você é homem ou não. Pra mim ser homem é isso, um gênero. (Diego, 16 anos, hetero, evangélico, homem afeminado).*

A fala de Diego evidencia um rompimento com a lógica de um modelo de masculinidade determinado pelo viés biológico e legitimado nas relações sociais, quando, por exemplo, se determina o uso da cor azul para menino e da cor rosa para menina, como ele ressalta. Para Diego, as relações de gênero não podem ser compreendidas como modelos únicos e deterministas, mas devem ser vistas na sua diversidade de experiências.

---

<sup>12</sup> O livro foi escrito pelos autores Aidan Macfarlane e Ann Mcpherson e conta a história de um garoto de 14 anos com problemas universais - quer se matar por causa das espinhas, briga com a irmã dia e noite e acha que sua mãe é incapaz de compreendê-lo.

Os/as jovens na sociedade atual convivem com diferentes espaços formativos e, dessa forma, “os valores e comportamentos apreendidos no âmbito da família, por exemplo, são confrontados com outros valores e com outros modos de vida percebidos no âmbito do grupo de pares, da escola, das mídias, etc.” (NONATO et.al. 2016, p. 268), como podemos constatar na fala de Diego citada acima e como também pode ser notado no relato que segue, quando ele reforça seu posicionamento sobre o que pensa a respeito da construção social do que seria ser jovem homem macho:

*Ser macho está relacionado a ser bicho porque nós dividimos o reino animal entre macho e fêmeas. Então eu acho que quando a gente se refere a macho nós estamos falando a bicho. E aqueles homens que se acham machos eles realmente são bichos. Porque geralmente os homens que se auto intitulam como machos, geralmente eles são homofóbicos, eles são machistas, eles são gordofóbicos...muitos são assim...o sexismo...tem homens assim que pra mim é ser bicho. E dizer que uma mulher induziu o estupro ou o assédio por causa da roupa dela, isso pra mim é ser bicho. Macho é aquele que mata outro homem, outra mulher, outra criança simplesmente porque ele quer. Isso é ser bicho. E, pra mim isso é ser macho. (Diego, 16 anos, hetero, evangélico, homem afeminado).*

Diego demonstra familiaridade com a discussão sobre a construção social do ser macho, problematizando-a e evidenciando as implicações que a adoção desta postura traz para as relações de gênero, a exemplo da violência praticada contra as mulheres e homossexuais, o preconceito e a não aceitação das diferenças. Quando o jovem compara o ser macho a ser bicho, provoca uma reflexão pertinente nos dias atuais, em que o silenciamento das violências de gênero é mais importante do que discutir sobre machismo, homofobia, patriarcado, feminicídio, entre outras violências tão praticadas nos tempos atuais.

Na perspectiva das discussões sobre as produções das masculinidades, Machado e Seffner (2013) afirmam que as masculinidades subalternas, porque não reconhecidas socialmente, fogem ao padrão esperado e legitimado socialmente de ser homem, relacionado a características de virilidade, valentia, força, entre outros atributos do que se convencionou ser macho e não são reconhecidas como condutas normais. E as masculinidades hegemônicas seriam “o modo de viver masculino que desfruta da maior concentração de privilégios num dado sistema de relações de gênero” (MACHADO e SEFFNER, 2013, p. 357).

E, dessa forma, o pensamento de Diego sobre masculinidades sinaliza para essa existência simultânea das masculinidades. O jovem quando questionado sobre a necessidade de provar que é homem, afirma: “você não precisa provar que é homem. Pra

*mim você não precisa provar nada pra ninguém. Basta você ter a certeza do que você é. Se você diz que é isso você é isso e se você diz que você não é isso você não é isso*". No entanto, ressalta que socialmente é preciso provar que é homem e fala como se dá essa exigência:

*Tem uma garota que está a fim de você, mas que segue uma religião como a evangélica que você não pode ficar com uma garota. Primeiro porque na religião o sexo antes do casamento é errado. Mas por você ter essa religião você diz pra os seus amigos que não vai ficar com aquela garota. Os seus amigos começam a lhe acusar de uma coisa que você não é. Não porque seja errado, mas porque você não é aquilo. Pra mim isso é um claro exemplo que você tem que provar pra sociedade que você é homem. (Diego, 16 anos, hetero, evangélico, homem afeminado).*

Compartilhando com o pensamento de Diego, o jovem Guilherme, 17 anos, heterossexual, negro, homem afeminado, traz um relato de sua experiência em relação à exigência social de provar sua masculinidade:

*Na adolescência eu comecei a construir isso (provar que é homem) ficando com garotas. A primeira menina que eu fiquei eu tinha 12 anos. Eu percebi que eu tinha atração por aquilo, porque quando a gente beija uma mulher a gente sente algo no corpo... [silêncio]. Eu tava ficando adolescente e a primeira coisa que vem na nossa cabeça é isso. De beijar a menina... de tirar um BV (boca virgem). De... não mostrar pra sociedade, mas mostrar pra sua própria família quem você é de verdade. Quando o garoto faz 15/16 anos e não leva a namorada em casa, os pais podem começar achar... fulano é muito estranho, tem um comportamento muito inadequado. (Guilherme, 17 anos, hetero, homem afeminado).*

Tanto Diego quanto Guilherme ressaltaram o estabelecimento da relação amorosa com uma mulher como marco importante para ser reconhecido como homens. As falas destes jovens nos levam a pensar sobre o porquê da necessidade da família ter a confirmação em relação à identidade de gênero e identidade sexual dos filhos e problematizar a naturalização dos papéis do homem dentro da família e da sociedade.

O jovem Guilherme ao ser questionado se viveu essa situação, de se sentir estranho e com comportamento muito inadequado para um homem por não ter uma namorada, diz que *“por alguns meses sim. Mas porque eu não queria. Porque eu focava mais nos estudos. Aí meu pai e minha mãe entenderam e ficou normal”*. Ele descreve como se deram as cobranças da família em relação à necessidade de ter uma namorada para demarcar a sua masculinidade:

*Era tipo assim... meus pais diziam: eu não lhe vejo namorar com uma menina...ele é muito estranho porque ...tipo assim, teve um período que não quis isso, que eu fiquei muito assim fechado com minha família, com meus amigos, porque eu tinha muitas dúvidas em relação a tudo. Ficava passando pela minha cabeça o porque que daria um homem virar um gay e o porque que*

*daria uma mulher virar uma lésbica. Eu ficava pesquisando sobre isso e muitas coisas. Aí depois com o decorrer da vida eu conseguia vê... porque assim, meu pai sempre foi preconceituoso. Ele não aceita de jeito nenhum. E quando você flagra um adolescente pesquisando sobre o assunto e você não entende o assunto você começa a criticar... essa coisa é de demônio, isso não é coisa de Deus, Deus abomina, você fica meio ressentido a isso. Com essas cobranças eu me sinto recuado. Você cria uma autodefesa. Aí começa a pensar tudo isso... será que fulano acha que sou ou não sou... começo a criar as ideias. Aí que vem essa parte de você se fechar pra o mundo por um período pra tentar encontrar um caminho certo. (Guilherme, 17 anos, hetero, homem afeminado).*

Ele destaca como foi difícil para lidar com os conflitos internos e as cobranças da família que exigiam dele, não somente a adoção um modelo de masculinidade, mas que também provasse que não haveria chances de ele buscar ou desejar ser homem de outra forma. O jovem relatou também como conseguiu lidar com as dúvidas, cobranças e com a decisão de se isolar da família e das pessoas que com ele convivia:

*Foi um pouco normal. Não foi muito difícil, porque desde os 12 anos eu já sabia do que eu gostava. Porque adolescente tem aquela dúvida de saber como é... da curiosidade bater. Mas tipo assim... nunca fiquei [com homem]. Mas curiosidade eu ainda tenho. Mas eu espero encontrar a pessoa certa para fazer, porque do jeito que o mundo tá hoje a gente não pode fazer nem com um e nem com outro. Porque a gente não tá no corpo e nem na saúde do outro pra saber como é que é. Agora a saída foi bem normal. Fui saindo aos poucos... ficar naquele laço familiar novamente, fui voltando a sorrir, a conversar com todo mundo, a dialogar com minha família, a sentar de noite para assistir televisão, a vê os fatos do jornal... foi isso. Eu não tive dificuldade nesse sentido, não. (Guilherme, 17 anos, hetero, homem afeminado).*

Mesmo com um relato que demonstra experiências de exclusão do jovem em razão de sua forma de existir e de não se encontrar dentro de um padrão de homem exigido pela família e pela sociedade, Guilherme afirma não ter tido dificuldades para superar os conflitos. No entanto, observa-se em seu relato que o jovem teve que enfrentá-los sozinho e sem poder dialogar sobre suas inquietações. Nota-se também, que ele opta por silenciar seus desejos, dúvidas e curiosidades para ser aceito no padrão socialmente imposto pela família.

Guilherme também fala das exigências sociais que são colocadas para que o homem prove que de fato é homem, destacando a cobrança das mulheres, quando consideram que um jovem homem está fora do padrão que se convencionou:

*Um dia uma menina tinha um colega chamado I e na mente dela, ela achava que o menino era gay e por mais que o menino falasse pra ela que ele era hetero, ela não acreditava... aí no fim do ano ela viu o menino beijando a menina e ela fez um vídeo... I não era gay? Risos... Porque na mente dela, por mais que o amigo dela dissesse a ela que ele não era gay, ela provava o contrário. Enquanto o menino não provou pra ela [beijando uma menina], que*

*ele era o que ele dizia ser, ela não acreditou. (Guilherme, 17 anos, het, homem afeminado).*

É importante discutir que os sistemas que são construídos, naturalizados e legitimados socialmente para regular as relações de gênero desconsideram as experiências destes jovens, não se preocupando com as situações de violência, discriminação a que estes jovens são submetidos para não traírem ou negarem o padrão que se convencionou que deve ser seguido, como ressalta Joca (2016, p. 193), que:

Os códigos de masculinidades e de orientação sexual, apesar de sua aparente irrelevância nas interações juvenis, estabelecem fronteiras onde os desejos e as práticas afetivo/sexual estão impostos à manutenção dos marcadores hegemônicos heteronormativos.

No entanto, como ressalta o autor, é relevante considerar que “isso não quer dizer que tais fronteiras não se deparam com sujeitos dispostos a desafiar-las cotidianamente por meio da subjetividade empreendidas nos modos de vida e na sexualidade e das experimentações juvenis” (JOCA, 2016, p. 193).

E, dessa forma, é pertinente ressaltar que os estudos sobre as produções das masculinidades têm crescido em diferentes áreas do conhecimento sob diferentes aspectos que envolvem a constituição das masculinidades: saúde do homem; homem e trabalho (profissões vistas como femininas e ocupadas por homens); homem e a paternidade; a relação homem e a violência; as diferentes vivências de opressão das masculinidades (jovens pobres e negros); masculinidades em corpos femininos, e estas mudanças têm colocado em cheque a chamada masculinidade hegemônica.

A discussão sobre masculinidades em corpos femininos trazida por Messeder (2012) aponta para a vivência de mulheres que experenciam a masculinidade em seus corpos, na perspectiva da desconstrução da lógica binária da divisão sexual que produz socialmente um controle do corpo que não condiz com a realidade expressa nas diferentes experiências de mulheres masculinizadas. Nesse sentido, Carol, 17 anos, bissexual, negra, e que se autoidentifica como mulher masculina, ao falar sobre a necessidade de provar que é mulher, quando não se encontra dentro do padrão estabelecido para o feminino, aponta para a vivência da masculinidade na mulher e para dinâmica das masculinidades:

*Na sociedade que a gente tá vivendo... a gente é muito julgado. Então as pessoas acabam fazendo coisas pra provar aquilo que não é... tipo vários meninos pegam meninas a força pra provar que é o machão... que é o homem e muitas meninas acabam se expondo... postam vídeos dançando, tirando fotos sensuais, postam nas redes sociais. Eu tiro por minha irmã. Ela tem 13 anos e já fez coisas que eu nunca fiz na minha vida. Eu falei pra ela... tenha consciência, não é porque suas amigas fazem que você tem fazer, tem que*

*provar que é igual a elas. Você tem que ser diferente... você já imaginou se todo mundo fosse igual no mundo? Então seja você... não precisa ficar com um e com outro para provar que você é mulher.*(**Carol, 17 anos, bissexual, mulher masculinizada**).

E o relato do jovem Tiago, 15 anos, homossexual, negro, evangélico e que se autoidentifica como homem gay, traz considerações sobre o que para ele a sociedade considera ser diferente entre ser homem e ser macho e ressalta essa cobrança como uma forma de regular como o homem deve se comportar:

*Ser macho, acho que é quando as pessoas ao nosso redor te pressiona a ser macho e a ter uma postura de homem e ser homem é quando você nasce e aí é como diferenciar homem e mulher aí você sabe o que é ser homem e ser mulher. E ser macho é mais o que povo pressiona... ter voz de macho...você ter uma postura [...] Não sei explicar assim direito... um jeito de ser assim... acho que é voz, jeito de ser mexer...[...] homem macho não se mexe. Não pode ser muito expressivo. Quando é muito expressivo não tem característica de macho.* (**Tiago, 15 anos, trans, homo, evangélico, homem gay**).

A fala do jovem Tiago evidencia a exigência social para que homens adotem uma “postura de homem macho” e “postura de homem”, reforçando o ideal de uma masculinidade hegemônica, como também ressalta que homem macho não pode se expressar. E, dessa forma “as principais qualidades do masculino derivam, então do fato de ele ser macho. Essa é claramente uma estratégia de regulação da masculinidade hegemônica”. (SEFFNER, 2016, p. 181).

Dessa forma, para Seffner (2016, p. 179), a “definição de um padrão de masculinidade hegemônica, caracterizado, entre outros, por atributos como violência, força física para exercer a dominação, modos intempestivos de lidar com diversas situações, passa pela definição daquilo que não é masculino”. Nesse sentido, o jovem Diego, ao falar sobre situações por ele vivenciadas, nas quais se sentiu inadequado como homem, descreve o seguinte:

*Apesar de eu não ser gay, eu sou um homem afeminado e na questão de ser afeminado... as pessoas... Assim, desde pequeno eu sofri bullying por causa disso. Existiu uma época que eu entrei em uma depressão. Uma depressão na qual eu me mutilava... eu já passei por isso. Mas sim... isso aconteceu comigo na escola, dentro de casa, na igreja onde eu frequento [...] era uma situação ruim. Eu me sentia constrangido. E eu até hoje não consigo passar em um grupo de pessoas. Por exemplo, eu andar na rua e tá passando um grupo de meninos na minha direção eu prefiro atravessar a rua porque eu não me sinto muito bem. Isso pra mim, me trouxe isso, a questão de... [...]Era uma situação constrangedora. Eu estava no meio de duas pessoas... no meio de uma sala e só por eu ter feito um gesto pessoas viam até a mim e me criticavam... e era tipo... aquela sala toda e eu ali sozinho recebendo toda aquela crítica. Então isso me constrangia... isso me dava pânico... era uma situação constrangedora demais.* (**Diego, 16 anos, hetero, evangélico, homem afeminado**).

A fala de Diego sobre a situação de constrangimento que viveu em razão de ser considerado homem afeminado corrobora com as discussões trazidas por Seffner (2016, p.179), quando ele afirma que:

O afeminado no homem é desprestigiado e, objeto de desprezo, colocado em patamar inferior ao feminino da mulher. A existência de um homem afeminado fornece o exemplo do que não se deve fazer, do que não se deve ser, daquela fronteira da qual devemos nos afastar.

A não problematização do preconceito aponta para a naturalização deste processo; mais que isso, o preconceito é “entendido como uma resposta “automática” (“sem querer”) no momento em que o sujeito se depara com algo estranho, não familiar”. (MONTEIRO et. al., 2014, p. 429. Monteiro et al. (2014), afirmam ainda que estes processos sociais e culturais tem como base a naturalização de comportamentos preconceituosos frente ao que se considera diferente.

A partir do relato de Diego é possível perceber como as relações de gênero aparecem no cotidiano escolar, mas, ainda de forma excludente, discriminatória e não problematizada. E, nesta perspectiva, a escola é convidada a compreender os/as jovens, considerando suas diferenças “enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (DAYRELL, 1996, p. 5).

Nesse sentido, na revisão conceitual de masculinidade hegemônica, Connell e Messerschmidt (2013) ressaltam que:

O conceito de masculinidade hegemônica foi usado em estudos na educação para compreender as dinâmicas da vida em sala de aula, incluindo os padrões de resistência e bullying entre meninos. Foi usado para explorar as relações com o currículo e as dificuldades da pedagogia neutra de gênero. Foi usado para entender as estratégias e as identidades de professores em grupos, tais como os de instrutores de educação física. O conceito também influenciou a criminologia. Todos os dados refletem que os homens e os meninos perpetraram mais os crimes convencionais – e os mais sérios desses crimes – que as mulheres e as meninas. (CONNELL e MESSERSCHMIDT, 2013, p. 246).

Os autores supracitados afirmam que no final dos 1980 e início dos anos de 1990 as pesquisas sobre homens e masculinidades se consolidaram enquanto campo acadêmico e o apoio a esse movimento seriam as conferências, as publicações de livros e revistas acadêmicas, o que fez com que se ampliasse a discussão através de pesquisas nas ciências sociais e humanidades.

O jovem Tiago traz em seu relato a seguir como foi construída sua identidade masculina e aponta a escola como espaço de interações entre os jovens, constituindo grupo onde, segundo Dayrell, (1997, p. 7), os “indivíduos se identificam pelas próprias formas de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria”.

*Eu nunca tive muitos amigos eu só fui ter quando fui para o colégio na 5ª série. Na infância eu ficava mais em casa trancado. Eu não tinha muito contato nem com menina e nem com menino. E quando cheguei no colégio eu tinha mais amigas do que amigos. Então eu fui pegando características mais das meninas do que dos meninos. Não tive muito contato com os meninos. (Tiago, 15 anos, transgênero, homossexual, evangélico, negro, homem gay).*

Estudar as juventudes enquanto categoria sociológica constitui, ainda hoje, um desafio diante de diferentes concepções e complexidades que envolvem perscrutar as diversas condições juvenis, bem como notar como estas são significadas e ressignificadas nas suas singularidades, ou seja, nas diferenças que demarcam ser jovem homem, negro, homossexual e, principalmente, constituírem-se juventudes diferentes e com vivências diversas relacionadas às identidades de gênero e sexuais.

Ser “juventudes” demarca, de acordo com Dayrell (2003, p. 41), “determinados modos de ser jovem”, em meio a diferentes condições juvenis (ser pobre, negra (o), mulher, homem, homossexual e etc.). Esta condição juvenil é entendida por Dayrell (2007), como o modo uma sociedade constituir e atribuir significado a esse momento do ciclo da vida, considerando o contexto histórico-geracional.

Os/as jovens desta pesquisa sinalizam para diferentes experiências que marcam suas trajetórias, ser jovem, homem, mulher, homossexual, bissexual e negro constituem para eles/elas marcadores sociais e culturais, sinalizando para diferentes opressões, como podemos observar no relato de Diego:

*Em Feira eu não passo muita questão de racismo. Provavelmente eu passo, mas não vejo. Mas provavelmente é difícil... se você ligar no jornal ou entrar na internet você vai vê a quantidade de jovens mortos e quando você vai vê... é o índice de jovens negros. São mais negros que estão morrendo. Isso na verdade é uma coisa antiga, mas ainda é muito atual. Então eu vejo que é muito difícil principalmente quando você vem de uma família sem educação... não falo educação... mas educação do tipo escolaridade. Quando você vem de uma família onde não tem muita estrutura financeira, graças a Deus eu não passo por isso, mas muitos jovens em Feira de Santana passa. Eu vejo que é muito difícil sim ser jovem e negro e especialmente se você for gay, então. (Diego, 16 anos, hetero, homem afeminado).*

Assim, o homem negro é também convidado a tecer discussões sobre as masculinidades negras e questionar os efeitos do patriarcado, pensando questões de raça e de gênero de forma articulada. E, portanto, pensar a produção das masculinidades é



também pensar como a construção ou a desconstrução de padrões de masculinidades são reforçados ou ressignificados a partir dos marcadores de raça, classe social e de gênero, como ressalta o jovem Bruno: “*ser jovem e homem é perigoso. Porque as facções agora... as pessoas por serem jovens e não seguir muitas vezes o padrão deles, as facções estão matando, estão trazendo pra perto deles, pra trazer pra cá o mal*”. E, ao ser questionado sobre como seria esse padrão a ser seguido, ele afirma: “*o padrão deles é mais não ir a favor das autoridades. Muitas pessoas seguem o padrão das autoridades e não é o padrão deles*”. E, continua:

*Rapaz tem dois caminhos: ou você fica do lado da Lei e seguem um lado diferente... tipo assim, a pessoa não vai deixar de falar com pessoas desse meio [facção], mas também não vai andar junto. E também tem aquele caminho que as pessoas andam na Lei, mas também andam com aquelas pessoas, mas pra mim eu prefiro não andar. (Bruno, 21, anos, hetero, evangélico, homem macho).*

Dessa forma, pensar a escola como este lugar do diverso, de sociabilidades juvenis e da expressão das diferenças, é um convite a refletir sobre os desafios e as possibilidades de lidar com o público jovem e com as múltiplas experiências e condições juvenis que eles e elas trazem para o cotidiano escolar.

E como lembra Dayrell (2007, p. 1119), “os jovens pobres estão, cada vez, mais, transpondo os seus muros, trazendo suas experiências e novos desafios.”, para dentro da escola, o que exige um novo olhar para estas interações que ocorrem no seu interior. É importante, também ressaltar o poder da organização e da luta na resistência a práticas discriminatórias e nas conquistas de passos, espaços e sonhos, massacrados historicamente e não possibilitados à população jovem negra, LGBT e outras, como se inscrevem atualmente na sociedade, como “sujeitos falantes” e vozes que se articulam de diversas formas, pautando as razões de ser gente, de ser quem são, de ser quem querem ser.

## **5.1 Relação com o corpo**

O corpo foi tema do segundo grupo de discussão realizado com 10 jovens (5 homens e 5 mulheres) e tinha como objetivo problematizar como o homem se relaciona com o corpo atualmente. Para motivar o debate foram elaborados por eles/elas cartazes que sinalizaram para comportamentos e gostos masculinos e para a relação homem corpo.

Os cartazes trouxeram os “gostos masculinos” que seriam: corpo feminino de acordo com padrão de beleza da mulher branca, intitulado pelo grupo como “mulher gostosa”; bom emprego; carro e celular da moda; “casa do ano”. As características

masculinas tidas como positivas que prevaleceram nos cartazes foram: homem de família; homem trabalhador; homem que assume a paternidade; “homens de valor”. Apenas um cartaz apontou para as diversidades das vivências das masculinidades. Estas trouxeram como título a questão: “macho?” com imagens que retratavam pessoas com máscaras. Neste encontro, os/as estudantes problematizam a existência das várias formas de ser homem e ao mesmo tempo os “homens que se escondem” por medo de sofrerem preconceitos.

Após a apresentação dos cartazes foram lançadas questões ao grupo sobre o material produzido e sobre como eles/elas pensavam a importância do corpo na constituição do que é ser homem. Dessa forma, o primeiro grupo composto por 3 mulheres e 1 homem, destacou na fala de uma das meninas que os homens atualmente gostavam de ir a salão de beleza, que cuidavam mais do corpo e que se depilavam, e finalizando a fala, disse que “não existia mais homem” e que “os homens eram todos gays”. Um dos homens do grupo contrapondo a fala da jovem mulher afirmou que o homem cuidar do corpo não significava que este homem era gay. Houve divergência de opiniões, conforme podemos constatar na conversa a seguir:

*Pesquisadora: O que vocês percebem da relação do homem com o seu próprio corpo?*

*Suellem: eles estão se cuidando mais que nós... aqueles desgraçados...risos. Tão indo pra cabeleireiro, fazer as unhas, estão indo pra academia...*

*Pesquisadora: E o que vocês acham disso?*

*Ketlyn: Eu acho uma viadagem... risos. Os homens estão todos virando gay. Tá faltando homem. (Grupo de discussão 2).*

Em contraposição à conversa anterior e provocando a discussão sobre o cuidado com o corpo que homens têm estabelecido nos dias atuais os jovens Castiel (**18 anos, hetero, católico, homem afeminado**), Tiago (**15 anos, homossexual, evangélico, homem gay**) e Alexandre (**18 anos, hetero, nenhuma religião, homem macho**) afirmaram:

*Castiel: A gente precisa se tratar. Precisa ir para academia. Ficar em forma. Cortar os cabelos. O cuidado com o corpo é interessante.*

*Tiago: Hoje em dia se o homem dá um arrumadinha, cortar o cabelo de um jeito já é viado... botar uma calcinha (risos do grupo), calça apertada já tá virando gay, o homem não pode andar arrumado que já acha que é viado.*

*Alexandre: deixa eu folgar minhas mangas aqui.*

*Grupo: risos (Grupo de discussão 2).*

O segundo grupo teve como relator o jovem Alexandre. Este se considera macho e heterossexual e suas expressões são de afirmar o tempo todo sua identidade de gênero, a exemplo de falar com voz grossa, sentar desajeitado. Ao ser questionado sobre o que

achava sobre os cuidados que o homem nos dias atuais tem com o corpo, relatou que faz depilação das pernas e que antigamente não poderia fazer, mas afirmou: “*sou macho, e só faço até o joelho*”. Já para Jeremias (**21 anos, hetero, homem macho**), quando perguntado em entrevista qual a relação que o homem estabelece com o corpo ele afirma: “*automaticamente você vai mudando sem perceber. Você vai mudando ali... E continua: “tirando a voz engrossando, a gente vai pensando coisa diferente...quando você entra na adolescência você volta...tem um pensamento totalmente diferente”*”.

Após essa discussão inicial, as falas giraram em torno das novas vivências do homem em relação ao seu próprio corpo e os/as jovens citaram algumas mudanças como: o uso de calças apertadas; a depilação de pernas e sobrancelhas; o cuidado com cabelo; o cuidado com corpo sarado e com a musculação; o uso de cremes hidratantes e produtos de beleza.

*Costa: Antes o homem se raspasse as pernas era gay, hoje não.*

*Izabel: Até hoje se os homens raspar as pernas é gay.*

*Ketlyn: pode raspar até aqui (joelho)... o povo diz que não pode.*

*Pesquisadora: O que vocês acham disso?*

*Costa: revolução humana*

*Letícia: Antigamente eles se cuidavam na forma de vestir e deixar a barba sempre feita e o cabelo sempre cortado. Hoje em dia isso permanece, porém eles utilizam desses artifícios do corpo em relação a depilação...fazem sobrancelha. A maioria dos jovens hoje tem isso de ir mais em salão, esses tipos de coisas que acabaram se atualizando de certa forma*

*Pesquisadora: E o que vocês acham disso tudo?*

*Letícia: eu acho super normal. Eu acho que a consciência do seu corpo é de cada um.*

*Tiago: é verdade (Grupo de discussão 2).*

Durante a realização do encontro observei que alguns jovens, principalmente os homens ficaram um pouco receosos para falar do tema corpo e masculinidade. As mulheres colocavam as questões com mais naturalidade. No entanto, notei nas conversas a ênfase em defender que ao estabelecer na contemporaneidade cuidados maiores com o corpo, não significa que o homem seja gay. Ser homossexual aparecia em algumas falas como uma identidade que deveria ser evitada.

Em seguida, os/as jovens trouxeram reflexões interessantes sobre os estereótipos construídos acerca do gênero. Dois homens trouxeram relatos de sua própria experiência a exemplo de Guilherme (**17 anos, hetero, nenhuma religião, homem afeminado**) que é visto como gay por sua forma de falar, sentar, vestir e Letícia (**23 anos, hetero, agnóstica, mulher masculinizada**) que se coloca como hetero, mas é vista como lésbica porque fala com voz grossa e se veste com roupas largas. No momento dos relatos os

jovens iam desconstruindo impressões que tinham dos próprios colegas e trazendo reflexões acerca do preconceito e da aceitação da diferença.

*Guilherme: Porque eu chegar e falar para meu pai que sou gay ele acha que eu morri pra ele. Ele acha que eu não sou mais filho dele.*

*Izabel: Tu não falou ainda não?*

*Guilherme: eu não sou.*

*Izabel: Não? Eu pensei que tu era.*

*Tiago: Tô passado...*

**Grupo:** risos

*Guilherme: Posso continuar? Então se eu chegar assim pra ele, ele vai dizer que eu morri e ele acha que eu sou, ou ele me mata ou eu morro, ou vou sair de casa e vou morar bem longe dele.*

*Letícia: No mundo de hoje as pessoas julgam muito pela aparência.*

*Suellem: Na sociedade de hoje as pessoas vivem muito de aparência.*

*Letícia: A gente não.*

*Suellem: Muita gente vive de aparência.*

*Letícia: É por isso que eu sempre coloco de não generalizar, mesmo separando uma ou duas pessoas da sociedade não tem que generalizar nada. O caso dele. Quem olha pra ele diz que ele é gay, quem olha pra mim diz que eu sou lésbica.*

*Izabel: Eu ia te perguntar isso agora. Meu sonho era te perguntar isso. Era meu sonho perguntar isso a ela no colégio.*

**Grupo:** risos

*Letícia: Essa é a questão. Já era pra ter perguntado. Eu não ligo de responder isso não.*

*Guilherme: Logo quando eu te conheci, eu achei que tu era.*

*Letícia: Pra você ter noção, eu namoro com o mesmo menino há mais de dois anos. E continuando o que eu estava falando... eu acredito que as pessoas por andarem na sociedade que julga se influenciam demais. As pessoas não param para olhar dentro de si e vê o que você verdadeiramente é e o que você quer construir de você. Você contorna o que as pessoas te indicam para onde ir. Por isso que eu não me incluo na sociedade.*

*Izabel: eu também não.*

*Letícia: Pode me chamar de antissocial, pode me chamar a vontade, pra mim não é um problema, um caso de ter vergonha, pelo menos eu tenho opinião própria, não fico numa sociedade na qual fala vai... vai todo mundo...os idiotas vai tudo junto... Eu tenho minha opinião. Por isso que quando você falou: todo mundo é igual... não... pode ser até um ou dois que se destacam diferentes, mas são esses dois que vai fazer a diferença.(Grupo de discussão 3).*

É importante refletir sobre o corpo e suas representações sociais, como nos alerta Louro (2016), a qual afirma que “nossos corpos constituem-se na referência que ancora, por fim, a identidade. E, aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambigüidades nem inconstância”. (LOURO, 2016, p.14). Na conversa do grupo mencionada acima, ao mesmo tempo em que se tece um debate sobre a importância de não julgar pelas aparências, houve uma preocupação em não ser, por exemplo, lésbica ou homossexual, como aparentavam ser.

Ainda com relação ao corpo, as jovens falaram sobre os constrangimentos que sentem quando as formas que se vestem são vistas pelos homens como forma permissiva de abusos. No relato a seguir foi discutido o corpo feminino como objeto de desejo e a cultura machista que atribui a culpa às mulheres pela exposição do corpo:

**Suellem:** *Porque os homens criticam o modo de vestir das mulheres achando que elas estão incentivando eles a praticarem o abuso?*

**Suellem:** *Eu queria me colocar como peixe dentro da água. Aliás nem fora da água e nem dentro da água, uma personagem principal, porque isso acontece muito comigo.*

**Carol:** *eu não ando com short curto, mas quando eu saio com meu pai de calça antes de vir para o colégio, muitos homens ficam me olhando me encarando e meu pai fica constrangido, eu acabo achando que a culpa é minha.*

**Ketlyn:** *eu não saio de casa hoje em dia e não tenho desejo também...*

**Carol:** *desejo de que?*

**Ketlyn:** *desejo do homem olhar, desejar meu corpo.*

**Suellem:** *mas só vai desejar mesmo...*

**Suellem:** *mas tem uns que não se controlam... se lembra daquele dia que a gente foi e o cara deu uma piadinha com a gente e quando ele voltou ele xingou a gente? É disso que estou falando. É nesse caso aí, que pelo fato de a gente não ter dado ousadia a ele, ele começou a xingar a gente, chamou a gente de puta e eu xinguei ele porque eu achei uma idiotice... eu visto a roupa que quiser. Eu boto meus micro short e vou comprar pão sim e se alguém falar alguma coisa eu vou empinar minha cabeça e não vou dar ousadia...*

**Ketlyn:** *Mas também é porque já está na cabeça da sociedade que se você usar uma roupa curta e se o cara soltar alguma piada pra... só ela olhar pra traz ela já está dando ousadia. (Grupo de discussão 4).*

O corpo aqui é trazido como um marcador dentro de uma determinada cultura e sociedade. As falas das jovens sinalizam para objetificação da mulher e seu corpo, bem como para a reação de algumas mulheres a isso, como Suellem, que não aceita mudar sua forma de vestir em razão da cultura machista que impõe como a mulher deve se comportar na sociedade. De acordo com Louro (2016, p. 15-16): “ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina”, como podemos notar na conversa abaixo:

**Ketlyn:** *Sei lá... se você não gosta tudo bem, mas tem muitas pessoas que preferem... como eu explico... se expor pra isso... você bota uma roupa curta e você sabe que tem um corpo bonito... aí você passa e aqueles meninos ficam te desejando... ele pode te desejar, pode não se conter pode lhe abusar,*

**Carol:** *A minha avó mesmo falava se for estuprada é por causa da roupa. Ai eu, ‘não, não é por causa da roupa...olha o que senhora ta falando?’ A pastora de São Paulo foi estuprada e morta.*

**Ketlyn:** *tava vestida de que?*

**Carol:** *Vestido longo.*

**Izabel:** *Tá vendo Ketlyn, que não é por causa da roupa. Minha prima também, meu suposto tio tentou estuprar ela na cachoeira e ela tava de vestido... a família do meu pai é toda crente, tirando meu pai que é desviado, a família do meu pai é crente...crente...crente que chega enjoa.*

**Tiago:** *fervoroso...*

*Suellem: Fervoroso? Não. Enjoado. E ele tentou abusar dela e todo mundo ficou assim... agora se fosse eu que gosto de usar roupa curta o povo ia pensar o que? Que eu dei ousadia, que fez isso e que fez aquilo.*

*Pesquisadora: E o que será que está por trás dessa situação?*

*Carol: Mas assim... se fosse por roupa ninguém ia sair de dentro de casa, não iria andar de biquíni, não ia pra praia, eu fui pra piscina de maiô todo mundo ficou me olhando e eu não sabia se vestia um short ou se eu ia pra casa.*

**(Grupo de discussão 4).**

A ideia de um corpo que precisa ser controlado e educado dentro de padrões heteronormativos não dão conta da diversidade de sujeitos e de suas múltiplas experiências. Retomar aqui a posição do feminino como objeto de desejo masculino, traz à tona as questões no que dizem respeito às relações desiguais de gênero, que insiste em sustentar uma hierarquia destas relações. Por outro lado, o empoderamento feminino ditando suas próprias regras provoca mudanças na produção das masculinidades e no enfrentamento do machismo construído por homens e por mulheres. Além disso, é importante questionar normas, regras que oprimem, que violentam e discriminam. Para tanto, Louro (2016, p. 16), afirma que:

Distintas e divergentes representações podem, pois, circular e produzir efeitos sociais. Algumas delas, contudo, ganham uma visibilidade e uma força tão grandes que deixam de ser percebidas como representações e são tomadas como sendo a realidade. Os grupos sociais que ocupam posições centrais, 'normais' (de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de religião, etc.) têm possibilidade não apenas de representar a si mesmos, mas também falam pelos 'outros' (e sobre os outros); apresentam como padrão sua própria estética, sua ética, sua ciência e arrogam-se o direito de representar (pela negação ou pela subordinação) às manifestações dos demais grupos. Por tudo isso podemos afirmar que as identidades sociais e culturais são políticas.

Dessa forma, problematizar sobre o que fundamenta nossas construções sociais e culturais a respeito das diversas formas de existir constitui um desafio que requer tecer discussões acerca de preconceitos, violências e sobre relações de poder desiguais que tem matado mulheres e homossexuais, legitimados e reforçados, principalmente na atualidade pelo cenário social, político e religioso. E, nesse sentido:

O modo como os seres humanos se apropriam dos elementos trazidos pela natureza, este é ponto, atribuindo relevância a uns e minimizando ou ocultando outros, relacionando alguns destes elementos e ou desvinculando-os, hierarquizando-os ou nivelando-os, concedendo-lhes direito à expressão ou coibindo sua exposição, cobrindo-os ou desnudando-os. Tudo isto pertence ao mundo da história e da cultura, por mais que um determinado sistema de organização da sexualidade adquira a aparência de eternidade e de naturalidade. (BARROS, 2016, p. 19).

Apesar das relações de gênero na sociedade contemporânea se constituírem de forma dinâmica, fluída e a partir de experiências diversas, o pensamento conservador, nos

dias atuais, insiste em negar estas múltiplas experiências culturais expressas na diversidade de identidades de gênero e identidades sexuais que assumem características inovadoras e desafiantes. Conviver com as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, com o apelo conservador à homogeneidade de uma só cultura dominante, constitui um desafio que merece ser enfrentado e debatido pela escola, estimulando a aceitação do outro na sua forma de viver a sexualidade, de lidar com o corpo e de estabelecer relações de gênero.

A seguir faremos uma discussão sobre como os/as jovens deste estudo têm estabelecido relações afetivas e sexuais, considerando as diversidades de identidades de gênero e identidades sexuais.

## 5.2 Relações afetivas e sexualidade

Trazemos a seguir os debates ocorridos no grupo de discussão sobre as relações afetivas e sexuais entre os jovens. As discussões sobre gênero e masculinidades emergiram, ora de forma tensa, ora de forma mais harmônica. Preconceito, violência, discriminação foram termos bastante mencionados nos encontros. No segundo grupo de discussão, com o tema a relação do homem com a mulher, os/as jovens foram questionados/as sobre como eles/elas percebiam o processo de construção da masculinidade ao assistirem ao curta-metragem “Vida de João” e estabeleceram o seguinte diálogo:

***Carol:** O homem é influenciado pela sociedade e pela família. Que homem não pode fazer a mesma coisa que a mulher. Homem tem que ser diferente do que a mulher. Na sociedade hoje em dia, homem mostrar suas fraquezas, tipo seus sentimentos é bem raro. E se ele mostrar ele é afeminado, é gay.*

***Costa:** A gente estava em uma conversa sobre DNA aí a colega perguntou: e tu não é veado por que? Ai todo mundo olhou para a cara dela e deu risada.*

***Ketlyn:** Quando é veado é porque nasce veado.*

***Carol:** Não é porque nasce veado. É porque você se identifica naquela parte da sociedade. Tipo, eu mesma eu não tenho sexo definido.*

***Guilherme:** Agora dizem que ser gay é uma doença e porque uma criança de dois anos de idade já demonstra os traços?*

***Tiago:** Ela não tem a malícia daquela coisa se é errada ou é certa, mas ela faz por ato espontâneo.*

***Guilherme:** O jeito de andar, o jeito de agir, nunca querer brincar com aqueles brinquedos necessários para crianças tipo homem, assim de boneca, [ono um], como ele citou mesmo, fazer bolo, sempre brincar brincadeiras específicas para mulheres.*

***Pesquisadora:** Isso determinaria?*

***Guilherme:** Não determinaria, mas já é um começo de que a criança já nasce, não se torna.*

***Izabel:** Eu quando era pequena tinha uma amiguinha lá que a gente brincava de uma passar a mão no “xibiu” da outra... (risos de todos)... tomei uma surra pra nunca mais. (Grupo de discussão 3).*

Com relação ao que seriam os traços, ou seja, as características que definiriam a homossexualidade, a exemplo de ser delicado, gostar de brincar de boneca, que os/as jovens mencionaram na conversa acima, contradizem as falas trazidas pelos jovens no segundo grupo de discussão, no qual problematizam que as pessoas são julgadas pelos estereótipos que apresentam, a exemplo de comportamentos, jeito de falar, andar e se vestir que são atribuídos a uma determinada forma de ser homem ou mulher e que nem sempre esses comportamentos dizem o que as pessoas de fato são. Estas falas caracterizam uma pessoa de acordo com sua identidade de gênero ou sexual ainda muito arraigada a uma concepção biológica. Os contrapontos feitos por Carol são muito significativos, mas, a maioria ainda está presa ao discurso normativo, ou tentando desconstruí-lo, porém usando argumentos simplistas. Nesse sentido,

Trabalhar com uma identidade marcada pela sexualidade implica discutir representações culturais a ela associadas que tenham a sexualidade como elemento importante, bem como analisar e compreender processos culturais, simbólicos e sociais aí envolvidos. (SEFFNER, 2016, p. 143).

Sexualidade e gênero aparecem nas falas dos/das jovens como coisas diferentes, mas que se imbricam, bem como os estereótipos são construídos com base em uma visão muito simplista, porém, revelam uma geração que fala mais abertamente sobre este assunto. Refletindo sobre a diferenciação que os/as jovens tecem sobre sexualidade e gênero, Seffner (2016, p. 145) afirma que :

Sexualidade diz respeito ao modo como os indivíduos organizam e valorizam as questões relacionadas à satisfação do desejo e do prazer sexuais. A identidade de gênero, “refere-se à identificação do indivíduo com aqueles atributos que culturalmente definem o masculino e o feminino, num dado contexto social e histórico, revelando-se na expressão de modos de ser, gestos, de jeitos de vestir, de atitudes, de hábitos corporais, de posturas para andar, sentar, movimentar-se, de tonalidade de voz, de seleção de objetos e adornos, etc. Estas escolhas serão nomeadas como representações vinculadas ao mundo masculino ou ao mundo feminino, inserindo o indivíduo em algum desses dois grandes universos, e dizendo que ‘é feminino’ ou ‘masculino’, coincidindo isto ou não com a identidade sexual heterossexual. São, portanto, dois processos a serem vividos e administrados pelos sujeito.

Portanto, as identidades de gênero e sexuais constituem sujeitos sociais e grupos sociais e estabelecem relações que dizem respeito às construções de cunho social, político e cultural que atenuam ou acentuam semelhanças e diferenças. Os sujeitos se reconhecem/identificam de forma positiva ou negativa, como também se relacionam com construções identitárias de grupos sociais, concebidos pela sociedade e socialmente



discriminados por ela. Portanto, é válido considerar as reflexões tecidas por Joca (2016, p. 94- 95):

A instabilidade sobre o que se compreende e se vive tem o tempo e as experiências juvenis como elementos desse processo em que a aprendizagem se faz vivendo e convivendo coletivamente sem ignorar os saberes oriundos de outros espaços sociais e das experiências individuais de cada jovem.

Instabilidade que pode ser visualizada no posicionamento do jovem Guilherme (17 anos, hetero, nenhuma religião, homem afeminado) ao ser questionado se era gay e afirmar que não. Isso gerou no grupo um debate sobre como a partir da forma dele falar, andar e agir eles/elas o consideravam gay. Porém, em outro momento, Guilherme se contradiz ao afirmar que desde criança a pessoa expressa comportamentos que dizem sobre as identidades que se pretende assumir na juventude.

Em relação à homossexualidade e às relações homoafetivas, os/as jovens sinalizaram para as características que acreditam fazer uma pessoa ser considerada homossexual:

*Izabel: o modo de falar, o modo de ... a voz doce*

*Costa: o modo de falar baixo*

*Suellem: o modo de tratar a pessoa*

*Ketlyn: a educação de uma mulher*

*Costa: mas o homem pode ser uma pessoa educada também.*

*Suellem: mas homem que é homem não trata a gente...*

*Ketlyn: Educação?*

*Suellem: Não... assim... um jeito diferente..*

*Auxiliar de pesquisa: mas vocês acham que todo gay é assim?*

*Suellem: Não. Tem gay que é ignorante... meu primo é ignorante... ele bota aquele batom assim... fica desgraçado. (Grupo de discussão 5).*

Neste encontro os jovens trouxeram opiniões contraditórias em relação à vivência da afetividade e da sexualidade entre homens e entre mulheres. Para alguns/as jovens, os homens podem demonstrar sentimentos, mas estes são mais aceitos quando são vividos na relação homem-mulher, enquanto entre homens são pontuadas várias restrições sobre como devem se comportar diante da amizade com seus pares. O relacionamento homoafetivo é apresentado por alguns/mas jovens como uma realidade que merece respeito, mas que não é correto.

Os/as jovens, entrevistados e participantes dos grupos de discussão, que vivenciam experiências de afetividade e sexualidade “fora dos padrões” colocam que toda experiência vivenciada pelos jovens, sejam homens ou mulheres, são práticas saudáveis e normais, mas também, suscetíveis a sofrerem preconceitos.

Dessa forma, cabe refletirmos sobre o que Joca (2016, p. 193), afirma sobre os códigos de masculinidade e de orientação sexual: “apesar de sua aparente irrelevância nas interações juvenis, estabelecem fronteiras onde os desejos e a prática afetivo/sexual estão impostos à manutenção dos marcadores hegemônicos heteronormativos”. A jovem **Suellem (17 anos, hetero, católica, mulher feminina)** ao falar sobre como ela considera que as pessoas homossexuais se apaixonam uma pela outra, destaca que seria da mesma forma que na relação entre heterossexuais. O ato de se apaixonar não é previsto, mas é uma realidade que acontece, “*you se apaixonou pela pessoa, gosta e acabou*”, porém, ressalta que o ato de se apaixonar entre pessoas homossexuais:

*É muito fechado, porque eles têm medo de se machucar ou de as pessoas que eles gostam não ser homossexual como ele, o preconceito dentro da família, o preconceito da família da pessoa que ele tá gostando, medo de acabar se machucando... ou até mesmo esses casos da televisão que tem muita gente morrendo... o principal mesmo é por medo. (Suellem, 17 anos, hetero, católica, mulher feminina).*

Os/as jovens falaram mais uma vez sobre o preconceito que é presente nas relações afetivas entre os homens. Para Louro (2014, p. 87), para que um/a jovem possa vir a se reconhecer como homossexual “será preciso que ele/ela consiga desvincular gay e lésbica dos significados a que aprendeu a associá-los, ou seja, será preciso deixar de percebê-los como desvios, patologias, formas não naturais e ilegais de sexualidade”. As discussões tecidas pelos/pelas jovens também sinalizaram para as mudanças que nos dias de hoje é perceptível nestas relações, conforme relato abaixo:

**Castiel:** *Antigamente o preconceito, o preconceito dava quando surgia um homem sentindo amor por outro homem. Era muito horrível até assassinato ocorria. Hoje no presente ainda tem preconceito, mas não é como antes, pois as pessoas estão aceitando mais.*

**Suellem:** *Tá tudo a mesma coisa. Eu também discordo.*

**Letícia:** *Eu discordo porque hoje em dia não está tão diferente de antigamente. As pessoas hoje continuam matando homossexuais só pela opção sexual deles.*

**Ketlyn:** *tem até um papa que tava falando que ta levando as crianças no psicólogo para se tratar. Ele viajou pra outro país pra vê esse negócio aí.*

**Izabel:** *Antigamente o homem se abraçava sem nenhum preconceito. Hoje em dia homem se abraça e tem muitas pessoas na sociedade julgando por serem homoafetivos.*

**Diego:** *Não é nada diferente. Antigamente dizer que homem se abraçava. Não se abraçava não. Antigamente dois homens se abraçarem era morte.*

**Letícia:** *normalmente era um aperto de mão e olhe lá.*

**Castiel:** *no passado os preconceitos eram mais rigorosos. Homem não podia andar muito junto com mulher se não fosse namorado, porque falava que era gay... e matavam as pessoas que era gays. No presente é mais tranquilo. Ainda tem preconceito com gays, com negros, com mulheres, mas não rolando mais como antes...*

**Diego:** *Há rola sim. Teve até um caso de um homem que era transexual...*

**Letícia:** *Mais uma vez eu discordo. Eu estou aqui hoje pra discordar. Hoje em dia permanece sim... mortes de homossexuais no Brasil. Tanto no Brasil como fora dele.*

**Diego:** *E o Brasil é o país que mais mata transexuais.*

**Ketlyn:** *No passado era tudo discriminado não tinha acesso à informação que hoje tem na TV. Hoje não podemos ter preconceito porque todos somos seres humanos.*

**Suellem:** *No passado homens só podiam usar roupas de cores masculinas e só podiam brincar com brinquedos de meninos. Meninos não podiam andar com outros meninos, pois eram viados. Infelizmente meninos não podem se arrumar demais, pois é gay. Mulher não pode andar com outra mulher.*

**Tiago:** *No passado a questão do que é de menino e de menina. Homens se abraçavam. No presente homofobia, amor, casamento entre o mesmo sexo.*

**Izabel:** *No passado homem com homem 80% e presente homem com homem 25%.*

**Pesquisadora:** *Qual seria a leitura dessa porcentagem?*

**Ketlyn:** *80% preconceito em relação a homem com homem... mais assim, era muito e hoje e 25% preconceito porque ainda existem algumas pessoas preconceituosas.*

**Grupo:** *Oxe?*

**Letícia:** *Você quis dizer que o preconceito hoje é menor do que tinha antigamente, mas eu ainda não acredito que seja tão baixo como você colocou.*

**Izabel:** *vai discordar de novo?*

**Ketlyn:** *não é menina. É algo que ainda hoje existe, mas não é como antes.*

**Letícia:** *eu discordo mais uma vez. (Grupo de discussão 4).*

É válido destacar a importância da discussão das categorias identidades e diferença no contexto educacional, bem como a importância desse espaço de debate entre os jovens sobre um tema latente na sociedade. Também é relevante considerar como os discursos e os posicionamentos dos participantes vão se construindo. Há uma reflexividade importante no grupo, constituindo-o como um espaço educativo. Interessante ver a abertura de alguns, mas ainda o pensamento simplista de outros. Mostra como o tema é complexo e precisa de tempo e espaço para ser construído e que é pertinente considerar as diferentes expressões juvenis presente no cotidiano escolar.

Aquele cenário fixo, que assegurava ao indivíduo um pertencimento em um universo centrado torna-se fragmentado. De acordo com Hall (2000, p. 7) a crise de identidade faz parte “de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social”. Nesse sentido, diferentes identidades se colocam em movimento e questionam o tempo todo o que era e ainda insiste em legitimar identidade como algo dado, estabelecido e até mesmo natural, conforme destacado na conversa abaixo:

**Letícia:** *Pra sociedade a mulher que anda próxima de uma outra mulher é lésbica. Quem escreveu isso aí colocou o ponto de vista da sociedade, que não ta errado.*

**Diego:** *É uma coisa interessante que se essa mesma mulher que andar demais com homem já vão dizer que ela é vulgar.*

**Letícia:** *Se homem anda com homem é amigo. O homem andar com várias mulheres é o pegador, mulher andar com mulher é lésbica e mulher andar com vários homens é puta.*

**Carol:** *No passado... menino com menino vira lobisomem e menina com menina vira jacaré... “Homem com homem vira lobisomem e mulher com mulher vira jacaré”. “Branco sangue azul e negro sangue vermelho”. No presente menina com menina é mais aceito, homens amigos não podem se abraçar, é gay, e mulher de mãos dadas são lésbicas.*

**Grupo:** *risos...*

**Carol:** *tanto com menino quanto com menina. Terminei um relacionamento até agora com um menino.*

**Izabel:** *porquê?*

**Grupo:** *risos*

**Carol:** *Porque eu não entendo uma sexualidade na minha vida. Eu não entendo uma identidade definida, porque desde muito nova eu nunca tive. Eu sempre brinquei tanto com boneca quanto com carrinho.*

**Izabel:** *Como é sexualidade definida?*

**Carol:** *Se é hetero, se gosta de mulher ou de homem.*

**Izabel:** *Eu sempre me senti atraída por algumas mulheres, mas eu tenho medo de me envolver e querer virar lésbica, então eu nem me envolvo. Fico logo com homem. (Grupo de discussão 3).*

Os discursos de gênero presentes nas falas dos jovens no relato acima traduzem a inferiorização da mulher e/ou sobre tudo o que diz respeito ao feminino e, portanto, ao homossexual também. Sobre feminino recaem fortemente os discursos taxativos de condenação e discriminação. E, dessa forma, é importante, como defende Seffner (2016, p. 122), questionar sobre a ausência de uma explicação dos mecanismos que “ativamente produzem e sustentam a diferença, e nos quais estão sempre envolvidas relações de poder e disputa do poder de representar o outro”.

Em consonância com as discussões tecidas até aqui é importante pensar a escola enquanto lugar de encontros das diferenças, subjetividades e identidades diversas. As interações que ocorrem neste espaço podem contribuir para a permanência de práticas segregadoras ou para propiciar construções e ações de rupturas desta lógica que nada acrescenta à humanidade, conforme podemos notar no relato do jovem Guilherme:

*Então, eu estava indo para o cinema e nesse dia eu fui só. Eu estava em pé comprando um filme na fila e entrou dois homens. Um tava vestido composto e outro tava vestido de Drag Queen e tinha assim dois homens e duas mulheres do lado deles. Resultado, como eu estava na frente deles, deu pra perceber que a mulher chegou pra um dos homens e falou: olha praí... nisso quando ela disse olha praí... esses homens começaram a fazer piadas, a fazer teatrinhos que tava vestido de mulher. Aí esse que estava vestido de mulher foi pra fila e os que estavam com as esposas terminaram de comprar o ingresso e foi para esse que tava vestido de mulher e pegou 10 centavos e jogou na cara do outro o que tava vestido de homem falou não vou deixar isso assim não, aí pegou a carteira e foi lá... e pegou os 10 centavos que ele jogou na cara do amigo e disse: eu acho que isso aqui é seu e eu acho que você deve deixar isso no bolso porque se você fizer isso de novo não vai prestar. Eu tenho mais dinheiro do que o que você pensa... abriu a carteira e mostrou na cara dele e a mulher dele*

*ficou assim... chocada com o que aconteceu...o que deu a entender nesse propósito foi que as mulheres deles que incentivaram a eles a provocar os outros dois que estavam vestidos de mulher. (Guilherme, 17 anos, hetero, homem afeminado).*

O relato de Guilherme sinaliza para a naturalização de práticas discriminatórias contra travestis e provoca reflexões de como estas posturas são assumidas publicamente ferindo o direito da existência da diversidade. Para aqueles e aquelas que fogem a padrão masculino e feminino aceito socialmente e entendido como ordem natural dos papéis de gênero, resta o constrangimento e a imposição de um lugar social visto do ponto de vista do erro e submetidos/as a situações vexatórias. Para Seffner (2016), ao situar a produção teórica sobre sexualidade, existem dois grandes campos que seriam o essencialismo e o construtivismo. A respeito do essencialismo, o autor afirma que:

O fundamental da ideia essencialista é a crença em que há uma essência, de caráter imutável e não histórico, e que muitas vezes é um elemento supostamente dado pela natureza: nasceu fêmea, será mulher; nasceu macho, será homem. O sexo, tomado do como sendo “dado” pela natureza, é, portanto, anterior à cultura. Esta forma de estabelecer relações de causa e efeito implica excessiva valorização da anterioridade, revelando um apego ao modo positivista de narrativa. (SEFFNER, 2016 p.147)

E, nesse sentido, apesar de estarmos inseridos em um mundo globalizado e conectado com possibilidades de sociabilidades entre mundos e culturas diferentes, bem como, a emergência de diferentes produções de identidades e produção das diferenças enquanto elementos socioculturais, a ideia de padronizar jeitos, gostos, culturas insiste em impor uma única forma de ser e estar no mundo:

*Carol: tipo incentivaram a mostrar o macho alfa delas.*

*Guilherme: Isso... e para mostrar que eles estavam ali e que não queriam aquelas pessoas ali. Eu acho isso totalmente ao contrário da sociedade que a gente tem hoje. Se é normal o homem beijar a mulher em praça pública porque não é normal dois homens se beijarem em praça pública? Duas mulheres se beijarem em praça pública?*

*Carol: meu pai mesmo...*

*Guilherme: Outro dia na rua mesmo, aí passou duas meninas mulheres de mãos dadas, amigas né, normal ... as pessoas olhavam assim... com aquela cara assim...*

*Suellem: tem muita gente que tem preconceito. Eu tenho namorada... e quando eu ando com ela assim tem muita gente que olha pra gente atravessado... A gente dá beijo uma na outra no meio da rua e eu acho isso normal, mas o povo na rua fica criticando a gente.*

*Carol: Mesmo sendo casal (homem/mulher) muito amigo mesmo que julga tipo eu e... Ah... o povo... eles se pegam... não... eu e ele temos uma amizade... mais pura amizade, sabe? Que não tem maldade... ele me dar selinho, me abraça, me chama de vida, tipo... (Grupo de discussão 3).*

O debate construído pelos jovens neste grupo de discussão reflete as práticas heteronormativas que circulam os diferentes espaços de socialização que estes/estas

jovens frequentam. Por outro lado, revelam com os/as jovens têm construído e experimentado diferentes vivências afetivas e de amizades que contradizem os princípios que se colocam como normativos das relações de gênero. Dessa forma, as “culturas juvenis,[...], vão mobilizando dimensões sociais e culturais do cotidiano social, sob códigos próprios, experienciados no (e pelo) movimento de ressignificação das categorias instituídas, até então, no campo das ciências sociais e humanas”. (JOCA, 2016, p. 222). Na conversa abaixo, os/as jovens destacam que quando os estereótipos das identidades de gênero expressam uma masculinidade ou feminilidade contrárias ao padrão estabelecido, são julgados pela sociedade como comportamentos desviantes. No entanto, para os/as jovens, as diferenças precisam ser respeitadas e posturas que resistam à homogeneidade precisam ser incentivadas, como podemos inferir da conversa abaixo:

***Letícia:** Pode me chamar de antissocial, pode me chamar a vontade, pra mim não é um problema, um caso de ter vergonha, pelo menos eu tenho opinião própria, não fico numa sociedade na qual fala vai... vai todo mundo... os idiotas vai tudo junto... Eu tenho minha opinião. Por isso que quando você falou: todo mundo é igual... não... pode ser até um ou dois que se destacam diferentes, mas é esses dois que vai fazer a diferença.*

***Guilherme:** Complementado o que Letícia disse, as pessoas julgam as outras pessoas pela aparência... inclusive pela cara.*

***Letícia:** Aí... todo mundo achou que Guilherme era gay porque ele é brincalhão, ele é de boa, porque assim, só porque o cara é brincalhão é gay... é um segmento da sociedade.*

***Tiago:** meu irmão, ele ficava cantando Pablo Vitar e por causa das músicas que ele canta, meu pai achava que ele era gay, eu também achava que ele era veado, mas ele não era veado não. Mas por causa, assim da música, do jeito que ele canta, meu pai achava que ele era gay. Já eu não, eu começo a cantar a gritar minha mãe nem liga. [risos]. (Grupo de discussão 3).*

Ao falar sobre a valorização das diferenças, Letícia, Tiago e Guilherme sinalizam para a importância de contrapor os modelos estabelecidos socialmente para o feminino e para o masculino, apontando para a diversidade de identidades de gênero, independente da orientação sexual de cada um/a. Nesse sentido, Seffner (2016, p. 107), afirma que a identidade se apresenta instável e contingente, quando não contraditória e que as conclusões não podem ser tomadas como explicação última da suposta realidade.

Os/as jovens participantes desta pesquisa trouxeram em suas falas diferentes representações sociais e culturais acerca da construção do masculino e do feminino. Para alguns, a incorporação da naturalização das relações de gênero é uma realidade conhecida, aprendida e legitimada nos diferentes espaços de socialização que estão imersos/as, a exemplo da família e da religião, mas também há aqueles e aquelas que vivenciam, na sociedade contemporânea, outras possibilidades de ser homem e de ser

mulher e que rompem e problematizam a ordem tida como natural e apontam para experiências fluídas das masculinidades, feminilidades e sexualidade.

Nesse sentido, Seffner (2016, p. 177), destaca que:

Retomando a classificação de Connell dos vários modos de definir a masculinidade, o quarto agrupamento concentra as definições que ancoram a masculinidade num sistema simbólico, que opera produzindo as diferenciações entre os lugares do masculino e do feminino. Os elementos do discurso, seguindo a fórmula da lingüística estrutural, são definidos pelas diferenças que guardam entre si, o que nos permite afirmar que o masculino é definido em geral como o não feminino. [...]. No caso das masculinidades, esta só pode ser definida no interior das relações de gênero e de sexualidade, e não será nunca uma definição cristalizada, pois é fruto de tensões, disputas e interesses próprios da cultura, e tem sua existência marcada por essas disputas de significado.

Desta forma, as reflexões tecidas até aqui nos colocam diante do “terreno de disputa das identidades” (SEFFNER, 2016, p. 119) e nos desafia a pensar o conhecimento produzido como forma de “colaborar na formação de identidades” (p. 112), e não o contrário disso, ou seja, o exercício da desconstrução das relações de gênero constitui um processo formativo, mas também um processo de luta em prol de um projeto de sociedade que contemple a aceitação do outro que é diferente. Falar das identidades de gênero e das identidades sexuais é pautar estas categorias analíticas na perspectiva dos estudos de gênero e dos estudos culturais, incentivando e mobilizando a produção de novos conhecimentos sobre outros tipos de masculinidades, propiciando a escuta de falas e experiências de sujeitos que são socialmente discriminados.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do encontro com os jovens homens e mulheres, estudantes do ensino médio, nos aproximamos de múltiplas vivências das masculinidades e de questões de gênero importantes para pensar/problematizar a adoção de um modelo hegemônico de masculinidade, como também possibilitou evidenciar e refletir sobre as diferentes configurações identitárias tecidas pelos jovens na contemporaneidade.

Dessa forma, perscrutando as vozes juvenis, elementos importantes foram ressaltados sobre as diferentes experiências de masculinidades, sexualidade e relações de gênero, a exemplo das tensões existentes entre as configurações identitárias construídas e assumidas pelos/pelas jovens e as expectativas projetadas pela família, religião e sociedade do que venha a ser homem e ser mulher.

A aproximação com a escola possibilitou a escuta dos/das professoras que falaram sobre os limites e desafios em relação à abordagem de temas relacionados a gênero e sexualidade dentro da escola. Nas duas rodas de conversas informais realizadas com os/as docentes, diferentes posicionamentos e discursos foram postos em diálogo e argumentos religiosos e a defesa da família tradicional foram destaques nestes encontros, como alegações e justificativas de silenciamentos, resistência e dificuldade em lidar as diferentes experiências identitárias de gênero e sexuais dentro da escola.

Já os/as professores que consideravam a importância de se falar de gênero na escola apontavam para o fato de, muitas vezes, não saber lidar ou abordar questões de gênero que se colocam distantes do que se convencionou para ser homem e ser mulher, a exemplo da homossexualidade, bissexualidade, o que revela os tabus, limites e medos que ainda se fazem presentes no espaço escolar quando o assunto é o debate de gênero e sexualidade.

A partir da análise dos estudos sobre masculinidades encontrados na revisão bibliográfica, notamos que a discussão sobre masculinidade é ainda um tema pouco pesquisado no contexto escolar e em diálogo com as juventudes. E, desta forma, este trabalho amplia e contribui para o campo dos estudos sobre gênero e mais especificamente na educação.

Os diferentes espaços de socialização vivenciados pelos/pelas jovens desta pesquisa, no espaço escolar, família e/ou da igreja apresentam alguns aspectos em comum, a exemplo, da importância de ambos os espaços para formação juvenil. No



entanto, sinalizam para construções de gênero pautadas em concepções determinantes e universais, baseadas nos ideais da heteronormatividade e heterossexualidade.

Os/as estudantes evidenciaram em suas falas, a família e a religião como espaço de afeto e de acolhimento, mas também de regulação e disciplinamento, bem como incentivadores e promotores de práticas discriminatórias. Os/as jovens sofrem experiências de preconceito, violência verbal e simbólica e até física dentro da própria família, quando escapam à adoção de um modo único de ser homem e de ser mulher.

A religião participa da formação dos/das jovens na defesa das relações de gênero fundamentadas no viés biológico e se utilizando do controle do corpo em nome dos bons costumes e da moral. Tais posicionamentos e argumentos têm ganhado força na conjuntura política, social e cultural contemporânea e tem buscado incansavelmente o retorno do conservadorismo e do fundamentalismo como base para condutas sociais em detrimento do acolhimento das diferenças.

Pautas políticas em defesa de comportamentos e padrões para o masculino e o feminino expressas através da mídia, redes sociais, partidos políticos e opiniões religiosas, embasadas em características que estigmatizam e inferiorizam o feminino e reforçam a dominação masculina, fechando os olhos para os efeitos desta construção, são cada vez mais propagadas e sugerem refletir sobre a constituição da política de identidade. Essa política que ora serve como meio de afirmação das diferenças e de luta por reconhecimento, ora como supervalorização de um modelo único e universal que serve como referência para o feminino e o masculino, numa luta desigual de poder, negando e afastando outros modos de ser homem e mulher.

Discursos moralistas e conservadores de representantes de governos e gestores educacionais chegam à escola impondo sua lógica e agindo de forma a ter o controle do processo formativo, seja através de Projetos de Lei como os defendidos pelo Movimento Escola Sem Partido, seja através do controle das edições de livros didáticos, entre outras estratégias de poder em prol da imposição de normas e condutas que regulam o diverso e o diferente. A escola, por sua vez se vê desafiada a lidar com as diferentes concepções que norteiam os projetos que são pensados para a educação e para a sociedade, no contexto macrossocial, como também lidar com as tensões que emergem no contexto microssocial em razão dos diferentes sujeitos que dela participam, com intenções e posicionamentos divergentes em relação às questões de gênero.

Tal controle das identidades de gênero e identidades sexuais deslegitimam outras possibilidades de ser homem e de ser mulher, como também incentivam práticas

discriminatórias e violentas, e, conseqüentemente, o aumento exacerbado das taxas de feminicídio e de mortes da população LGBT.

No “Mapa da Violência contra Mulheres” (2015), o Brasil ocupa o 5º lugar no mundo em assassinatos de mulheres. De acordo com este estudo, o perfil preferencial das mulheres vítimas de homicídio são meninas e mulheres negras, com prevalência na faixa etária de 18 a 30 anos, com maior incidência de causa de morte a força física, objeto cortante/penetrante ou contundente e menor participação de arma de fogo. Ainda segundo esse documento, o público feminino tem maior incidência da violência doméstica e familiar e o principal agressor das jovens e as adultas de 18 a 59 anos é o parceiro e ex-parceiro. A pesquisa mostra que 13 mulheres morrem por dia e sinaliza que a população negra é vítima prioritária.

A Bahia, segundo este estudo, está entre os estados onde mais se matam mulheres no Brasil, caracterizando aumento da violência de gênero e indicando a relevância de problematizar e questionar os comportamentos que constituem a masculinidade hegemônica e seus efeitos relacionados à prática de violências por homens. Apesar destas discussões não aparecerem como questão central deste estudo, é importante sinalizar para a importância de aprofundar as relações destas práticas de violência com as relações de poder que envolvem as questões de gênero, principalmente na conjuntura política e atual da sociedade brasileira.

Este estudo também provocou reflexões acerca de possibilidades de interação entre as experiências juvenis e a escola, objetivando processos educativos pautados no diálogo e no respeito às diferenças. O exercício de desnaturalização de modos hegemônicos de pensar relações de gênero implica compreender como se constroem essas formas de ser masculino, ou seja, como processos de socialização familiar, escolar, religiosa participam dessas construções.

Constituiu um desafio para o desenvolvimento deste trabalho abordar um tema tão noticiado no contexto social e político atual. Contexto este de embates entre o já conquistado e a defesa do retorno ao conservadorismo no que se refere às relações de gênero. Também foi um desafio articular as falas dos/das jovens que se contradizem nesse conflito entre suas diferentes trajetórias, o medo de ser quem são diante da sociedade, os que persistem e confrontam a regra e os padrões e a escola que não assume uma postura de diálogo destes conflitos, ora por medo do que pensam as famílias dos jovens, ora porque acreditam que relações de gênero não devem fugir ao padrão. Ou ainda porque não rompeu com a ideia de escola ainda ser apenas transmissora do

conhecimento e, portanto, não se empenha em possibilitar e pensar esse espaço como lugar de construção de saberes.

Dessa forma, este trabalho aponta para questões que podem ser mais bem aprofundadas em trabalhos posteriores, a exemplo dos conflitos geracionais ocasionados pelas mudanças em relação à tematização sobre gênero e sexualidade que os/as jovens contemporâneos têm se apropriado, bem como seus diferentes modos de experimentar o corpo, sexualidade e constituição das masculinidades, tecendo novas configurações identitárias e provocando tensão ao modo de ser homem e mulher pautado na heteronormatividade e heterossexualidade. Tais processos de tensionamentos nas formas de masculinidade têm se mostrado de forma mais intensa entre jovens, pela própria condição de ser uma etapa de construção de identidades, de tensionamento de valores instituídos, etc.

As juventudes atualmente se apropriam das discussões de gênero de forma diferente da geração de jovens da década passada e, em sua maioria, se colocam contrárias à defesa do retorno do conservadorismo. Diante das diferenças que buscam por reconhecimento e legitimidade há que se pensar em construção de novas estratégias de luta contra aqueles que verticalizam e hierarquizam as diferenças.

A partir do que temos destacado nesse trabalho, da atual conjuntura de resistências contra o debate sobre questões de gênero que demarcam relações de poder e da observação de que os estudos relacionados à relação juventudes-gênero serem ainda recentes e, em sua maioria, relacionados à mulher, entendemos a necessidade de ampliar o debate sobre as formas cotidianas de produção das masculinidades no contexto escolar e, principalmente, ampliar a discussão sobre a constituição da masculinidade pautada no princípio da virilidade e do homem macho.

Os relatos juvenis sinalizaram para importância de trazer para o debate as construções identitárias em torno do que se convencionou ser o homem macho, como também sobre o modelo de mulher associado a um lugar de inferioridade, problematizando os efeitos e consequências para homens e para mulheres da ação destes modelos, bem como refletir sobre a ideia construída socialmente de que estes modelos não precisam ser discutidos, já que é imposto como uma realidade natural do homem e da mulher, com base na lógica binária dos sexos.

As jovens mulheres, nos grupos de discussões, construíram debates importantes que problematizam o lugar e o papel da mulher na sociedade, quando vistas apenas do ponto de vista biológico. As jovens sinalizaram para autonomia em relação ao seu próprio

corpo, inserção no mercado de trabalho e vivência da sexualidade, bem como romperam com estereótipos, a exemplo do que se convencionou ser natural para a mulher, como ser delicada, educada e frágil, como constatamos nas falas da jovem Carol, que se via como mulher masculinizada.

Os jovens afeminados também foram muito importantes tanto por expor a violência sofrida (explícita ou sutil, pela igreja, família e colegas), como também demonstram um domínio político de muitos códigos e da linguagem sobre gênero e afins.

E, nesse sentido, a escola constitui um dos principais agentes na (des)construção de preconceitos e tabus, erigindo fronteiras ou potencializando rupturas no projeto socializador das juventudes, já que na escola estão presentes jovens advindos/as das mais diversas experiências sociais e culturais, com trajetórias singulares que sinalizam para diferentes marcadores sociais, sejam estes de gênero, de raça, de classe social, entre outros, que sugerem à escola potencializar através do acolhimento, do respeito e do diálogo com as diferenças, processos educativos que proporcionem tessituras de saberes e aprendizagens que questionam as diferentes desigualdades e as práticas discriminatórias, ao invés de reforçá-las.

Também é importante ressaltar que os/as jovens desafiam a escola, quando questionam as regras e as normas através de suas expressões corporais (modo de se vestir, de exibir os cabelos e de relacionarem afetivamente entre os pares), das questões que levam para os professores/as sobre gênero e sexualidade e dos modos como se colocam na escola (como lésbica, homossexual e etc.), evidenciando suas singularidades através dos modos jovens de ser e apontando para outros possíveis modos de ser homem e mulher.

Na escola investigada, o silêncio e a resistência em falar sobre o tema masculinidade, desde a chegada do projeto de pesquisa; os medos ressaltados por alguns profissionais em falar deste tema e os receios em acolher uma proposta de pesquisa que trazia como proposta o diálogo com os jovens sobre gênero, apontaram para um cotidiano escolar em que ainda se evidenciam limites/tabus para trabalhar com as temáticas relacionadas às questões de gênero, masculinidades e sexualidade. Porém, constatamos através deste estudo que há sim questões de gênero na escola que merecem ser discutidas no âmbito das relações sociais e com as juventudes que tem muito a contribuir com esse tema.

As relações de gênero tendem a ser naturalizadas e pensadas a partir do viés biológico e as diferenças, silenciadas. No entanto, a escola é permeada por trajetórias e experiências diversas e por diferentes posições identitárias, o que propicia um espaço

potencial de trocas, de aprendizagens e de diálogos críticos e reflexivos acerca das relações de gênero e sobre a produção das masculinidades. E, mesmo em meio a estratégias de controle e de regulação do que deve ser ensinado e praticado nas escolas, principalmente, nos dias atuais, é preciso manter vivo, como Freire (1979) o anseio de profundidade na análise de problemas e o reconhecimento de que a realidade é mutável.

Os grupos de discussão constituíram uma das etapas da pesquisa que oportunizou a escuta dos/das jovens e de suas experiências, possibilitou trocas, aprendizagem e encontro com o diferente e trouxe para a pesquisadora o desafio de criar o tempo para o grupo dentro da rotina escolar. As falas e relatos de experiências dos/as jovens nos grupos demonstraram que eles/elas dizem outras formas de ser homem e de ser mulher em meio a não aceitação da diferença e em meio à prática de violências como forma de “correção” e punição das diferentes vivências das masculinidades.

A escola constitui um espaço onde os jovens passam a maior parte do tempo de suas vidas, durante um período considerável de formação, em que acontecem encontros de diferentes condições juvenis. No entanto, muitas escolas, ainda não conseguem acompanhar as novas demandas sociais que atingem o segmento juvenil, que exigem a construção de novas práticas educativas, tais como a de círculos de debates onde os/as jovens possam ser escutados/as e convidados/as a participar do seu processo formativo.

Os desafios teóricos e práticos se tecem na complexidade do cotidiano, nas variadas demandas e intenções pedagógicas presentes nos contextos escolares. E, perscrutando teoricamente a realidade empírica estudada, tornam-se relevantes para construir outras possibilidades de ensino e aprendizagem, outras formas de estabelecer relações com as juventudes, na perspectiva de somar experiências e potencializar ações pedagógicas que movimentam o saber em prol de condições de vida melhores para os diferentes segmentos sociais.

Partindo da premissa de que gênero, raça e classe social não se dissociam e fazem parte do cotidiano da escola, o presente estudo, apesar de não ter tido como foco a análise dos dados a partir do olhar interseccional, entende que é relevante, nos desdobramentos desta pesquisa, se aproximar dos estudos sobre interseccionalidade com o objetivo de problematizar as (des)construções das relações de gênero, com foco nas masculinidades em relação com questões de raça, de classe social e de território.

Questões relacionadas às diferentes opressões sofridas, principalmente pelos jovens homens negros e moradores de bairros periféricos, relacionadas à tensão entre a vida do crime e estudo/trabalho também foram sinalizadas. Dessa forma, o conceito de

interseccionalidade poderá ajudar a pensar as questões de gênero relacionadas a questões de raça e também de classe social. Por fim, penso que a educação pode contribuir com o processo de desnaturalização das relações de gênero, já que a escola é um espaço de construção (e desconstrução) de conhecimentos e de reflexão sobre regras, normas e padrões culturais. É espaço/tempo também de pensar, respeitar e comprometer-se com as diferentes identidades de gênero e identidades sexuais, trazendo à tona o preconceito e a vulnerabilização de alguns grupos sociais.

Ao propor estudar masculinidades, a pesquisadora se sentiu desafiada a deslocar-se de seu lugar de mulher, cisgênero, hetero para se aproximar de diferentes identidades de gênero e sexuais presentes na sociedade, de forma a perscrutar suas experiências e seus lugares de fala, objetivando a construção de novos conhecimentos em diálogo e respeito aos modos de ser homem e mulher. Buscou-se no presente estudo valorizar as vozes e vivências dos/das jovens em suas singularidades e especificidades.

Constituiu um desafio, enquanto pesquisadora mulher me aproximar dos jovens que se viam como homens machos. Estes demonstraram resistência desde o primeiro contato para participação dos grupos de discussão. No entanto, apesar das resistências, nas entrevistas dois deles falaram da estranheza que era para eles falar de “*coisas de homem*” para uma mulher, apontando para a dificuldade em ser entrevistado por uma pesquisadora. Pra pesquisadora foi um desafio criar um ambiente que favorecesse a conversa e um espaço de confiança entre pesquisadora e sujeito da pesquisa, rompendo com a lógica dicotômica de gênero homem *versus* mulher.

A realização deste estudo constituiu uma oportunidade de aprofundamento teórico e de escuta de diferentes realidades no que diz respeito às relações de gênero. Enquanto professora, foi importante tematizar sobre masculinidades com jovens na escola, pois possibilitou ampliar o olhar para a importância do debate de gênero na perspectiva da desconstrução de relações desiguais que podem ser reforçadas pela instituição escolar.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro n. 05-06, set/out/Nov/dez, 1997, p. 25-36. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br>. Acesso em: 02mar2016.
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/>. Acesso em 13jan2018.
- ALMEIDA, A. M. de. **Masculinidade no Jagunço Riobaldo**. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade). 2016. 141 f. Jequié/BA: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 2016. Disponível em: <http://www2.uesb.br/>. Acesso em: 13mar2017.
- ARAGÃO, Rafael. Cartas sobre a masculinidade que brocha: o problema do playboy em crise com seu corpo. Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades, Direito, Relações Étnicorraciais, Educação, Trabalho, Reprodução, Diversidade Sexual, Comunicação e Cultura. **Anais...** 04 a 06 de Setembro de 2011. Salvador-BA. Disponível em: <https://nugsexdiadorim.files.wordpress.com/2011/12/cartas-sobre-a-masculinidade-que-brocha-o-problema-do-playboy-em-crise-com-seu-co>. Acesso em: 15mar2017.
- BANDEIRA, G. A. Um currículo de masculinidades nos estádios de futebol. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.44, mai/ago, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 15mar2017.
- BARBOSA, L. A. L. Masculinidades, feminilidades e educação matemática: análise de gênero sob a ótica discursiva de docentes matemáticos. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n.3, jul/set, 2016, p. 697-712. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 07jul2016.
- BARROS, J. D' A. **Igualdade e Diferença**: construções históricas imaginárias em torno da desigualdade humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- BISPO JR, J. S. **Construindo a masculinidade na escola**: o Colégio Antônio Vieira (1911-1949). Dissertação ( Mestrado em História) 2004. 138 f. Salvador: Universidade Federal da Bahia 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br>. Acesso em: 10fev2017.
- BRASIL, Secretaria Nacional de Juventude. **Agenda Juventude Brasil**: perfil nacional sobre perfil e opinião dos jovens brasileiros. Brasília: SNJ, 2016.
- BRASIL. Relatório Final: **CPI assassinato de jovens**. Relator Senador Lindbergh Farias. 8 de Junho de 2016. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/06/08/veja-a-integra-do-relatorio-da-cpi-doassassinato-de-jovens>. Acesso em 30jun2018.
- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Tradução de Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro, 2 ed. Editora Bertrand Brasil, 2002.

BRITO, L. T. de; SANTOS, M. P. dos. Masculinidades na educação física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.27, n. 2, p.235-246, 2013. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/58564>. Acesso em: 17jan2017.

CARRANO, Paulo. **Jovens, escolas e cidades**: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência. Comunicação apresentada no II Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu>. Acesso em 18mar2017.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: Ashoka Empreendedores Sociais e Takano Cidadania. (Orgs.) **Racismos Contemporâneos**. Rio de Janeiro. Editora Takano, 2003(Coleção Valores e Atitudes). Série Valores, nº 1.

CARVALHO, M. P. de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**. São Paulo, v.22, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n22/n22a10.pdf>. Acesso em: 23mar2018.

CARVALHO, M. P. de. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**. V.16, n.46, jan/abr, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 14jan2017.

CECCHETTO, F.; MONTEIRO, S.; VARGAS, E. Sociabilidade juvenil, cor, gênero e sexualidade no baile charme carioca. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.42, n.146, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/>. Acesso em: 23jan2017.

CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da Violência 2017**. Fórum Brasileira de Segurança Pública e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2017.

CERTEAU, Michel de: **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Editora Vozes, Petrópolis, 1998.

CHUEKE, G. V.; LIMA, M. C. Pesquisa Qualitativa: Evolução e Critérios. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 128, jan/2012. Disponível em: <http://eduemoj.s.uem.br//index.php/EspacoAcademico/>. Acesso em: em 08 mar. 2017.

CONNELL, Robert W e MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade Hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis 21(1): 424, jan/abr/, 2013 .

CONNELL, Robert W. La organizacion social de La masculinidad. In: OLAVARRIA, José; VALDÉS, Teresa (Eds.). **Masculinidad/es: poder y crisis**. Santiago de Chile: Ísis Internacional, Ediciones de las mujeres, n. 24, jun. 1997.

COSTA, L. H. R.; COELHO, E. de A. C. Ideologias de gênero e sexualidade: a interface entre a educação entre a educação familiar e a formação profissional de enfermeiras. **Revista Texto e Contexto Enfermagem**. Florianópolis, v.22, n.2, p.85-92, abri/jun, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v22n2/v22n2a26.pdf>. Acesso em: 18mar2017.



COSTA, R. M. da. **Juventude, Violência e Masculinidade**: possibilidades para a compreensão do fenômeno da violência juvenil no Brasil contemporâneo. XII Colóquio Nacional Representações de Gênero e Sexualidades, 2016. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br>. Acesso em 15nov2016.

COSTA, L.F. Notas sobre formas contemporâneas de vida familiar e seus impactos na educação dos filhos. In: Nascimento, ad. e Hetkowski, Tm., (orgs). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 356-371. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em 18/12/2018.

DAMICO, J. G. S.; MEYER, D. E. Constituição de Masculinidades Juvenis em “contextos difíceis”. **Cadernos Pagu**, jan/jun, 2010, p. 143-178. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 04abr2016.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira Educacional**. 2003, n.24, p. 40-52. Disponível em: <http://www.scielo>. Acesso em: 23mar2016.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

\_\_\_\_\_. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociologia**. 2007, v.28, n.100, p. 1105-1128. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>. Acesso em: 23nov2016.

DAYRELL, J. ; LEÃO, G. GOMES N. L. Escola e Participação Juvenil: é possível esse diálogo? **Educar em Revista**. Curitiba, 2010, n.38, set/dez, p. 237-252. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n38/16.pdf>. Acesso em: 17out2016.

FERREIRA, T. de S. **Entre o real e o imaginário**: problematizando o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia em relação a gênero e sexualidade. Dissertação (Mestrado em Educação). 2013. 321 f. Feira de Santana: Universidade do Estadual de Feira de Santana. 2013.

FERREIRA, V. S. Caminhos e desafios metodológicos na pesquisa com jovens. In: Vitor Sérgio Ferreira. (Org). **Pesquisar Jovens**: caminhos e desafios metodológicos (org). Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, 2017, p. 17-31.

FERREIRA, V. S.; RAIMUNDO, Alexandra. Conversas entre jovens: o uso youth-friendly de grupos focais. In: Vitor Sérgio Ferreira. (Org). **Pesquisar Jovens**: caminhos e desafios metodológicos. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais, 2017, p. 57-90.

FISCHER, R. M. Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

FONTES, W. D. et al. Atenção à saúde do homem: interlocução entre ensino e serviço. **Revista Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 430-433, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ape/v24n3/20.pdf>. Acesso em: 18mar2017

FRANÇA, E. S. da C; MESSEDER, S. A. **Masculinidades como se constitui no âmbito social?** V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades, 06 a 08/set/2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br>. Acesso em: 13jan2017.

FREITAS, L. M.; CHAVES, S. N. Desnaturalizando os gêneros: uma análise dos discursos biológicos. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v.15, n.3, set/dez,2013, p.131-148. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 15jan2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Coleção Educação e Comunicação, vol1.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010, p. 29-38.

GALLO, S. Sob o signo da Diferença : em torno de uma educação para a singularidade. In: Rosa Maria Hassel Silveira (org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação** 2ed. Canoas, editora ULBRA, p. 213-223, 2011.

GOMES, N. Lino. Diversidade Cultural, Currículo e Questão Racial: Desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas-SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

JAEGER, A. A; JACQUES, K. Masculinidades e docência na educação infantil. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.25, n.2, mai/ago, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/39084>. Acesso em: 15mar2017.

JOCA, A. M. **Levados por Anjos: modos de vida, educação e sexualidades juvenis**. 2 ed. Curitiba, 2016.

JULIO, J. M; VAZ, A. M. Representações de Masculinidades latentes em aulas de física no ensino médio. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.42, set/dez, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 14mar2017.

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária, ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural?”. In: Paula Regina Costa Ribeiro e Joanalira Corpes Magalhães (Orgs). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: ED. Da FURG, 2017, p. 25-52.

LAGO, M. C. de S.; WOLFF, C. S. Masculinidades, diferenças, hegemonias. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n1, jan/abr, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2013000100013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2013000100013). Acesso em: 13jan2018.

LOPES, A. P. N. O uso da pesquisa qualitativa na escola: da técnica à criatividade. In: Maria Nobre Damasceno, Celecina de Maria Vera Sales e Nadja Rinelle Oliveira (Orgs). **Pesquisa Qualitativa: formação e experiências**, Curitiba, p. 149-164, 2016.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. In LOURO, Guacira Lopes(Org.). **O corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MACHADO, V.; SEFFNER, F. Florianópolis 1889/1930: estratégias de produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subordinadas. **Revista História** (São Paulo). 2013, vol.32, n.1, pp.354-376. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 13jan2018.

MARCHI, R. de C.; SANTOS, T. R.. Produção e conservação escolar da masculinidade no romance O Ateneu. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2017, vol.22, n.68, pp.35-60. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226803>.

MARTINS, A. M.; MODENA, C. M. Estereótipos de gênero na assistência ao homem com câncer: desafios para a integralidade. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 18mar2017.

MESSEDER, S. A. PRECISA ISSO?! Desconstruindo o fio das masculinidades nas vivências de mulheres masculinizadas na Escola e no Mundo do Trabalho. In: Tereza Rodrigues Vieira. (Orgs.). **Minorias sexuais direitos e preconceitos**. Brasília: Consulex, 1 ed. 2012, v. 01.

MESSEDER, S. A. Masculinidades em corpos femininos: uma articulação entre pesquisa e extensão no Estado da Bahia. **Revista Feminismos**, v.3, n. 1, jan/abr, 2015. Disponível em: <http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article>. Acesso em 10jun2018.

MOMBERGER, C. D. O Diário de Pesquisa como um instrumento de formação e pesquisa na intervenção social. In: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celeciana de Maria; ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de. **Pesquisa Qualitativa: formação e experiências**. Curitiba, Editora CRV, 2016. Cap. IV, parte 1.

MONTEIRO, S. S.; VILLELA, W. V.; SOARES, P. da S. É inerente ao ser humano! A naturalização das hierarquias sociais frente às expressões de preconceito e discriminação na perspectiva juvenil. **Physis – Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v.24, n.2, p.424-440, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 18mar2017.

NASCIMENTO, E. F. do; GOMES, R.; RABELLO, L. E. F. de S. Masculinidade, Juventude e Gênero num contexto de violência. **Revista Fazendo Gênero**. Florianópolis, 25-26 ago, 2008. Disponível em <http://www.fazendogenero.ufsc.br>. Acesso em: 15.nov2016.

NONATO, S. P.; ALMEIDA, J. R. de; FARIA, I.; GEBER, S. P.; DAYRELL, J. Por uma pedagogia das juventudes. In: Juarez Dayrell (Org.). **Por uma pedagogia das**

**juventudes:** experiências educativas do observatório da juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016, p.249-304.

NOVAES, R.; VITAL, C. A Juventude de hoje: (re) invenções da participação social. In: **Associando-se a juventude para construir o futuro.** (Orgs): Andrés A. Thopson. São Paulo: Peirópolis, 2005. Cap. 3 p. 107-147.

OLIVEIRA, M. W. et al. Pesquisando Processos Educativos em Práticas Sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; Sousa Fabiana Rodrigues (orgs.). **Processos Educativos em Práticas Sociais:** pesquisas em Educação. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

PIGNATELLI, F. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: Tomaz Tadeu da Silva (Org). **O sujeito da Educação:** Estudos foucaultianos. Petrópolis, Rio de Janeiro, p. 127-154, 1994.

PINHO, O. de A. Etnografias do brau: corpo, masculinidade e raça na reafricanização em Salvador. **Revista Estudos Feministas. Florianópolis**, v.13, n.1, 2005, jan/abr, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a09v13n1.pdf>. Acesso em 04/04/2018.

**REIS, T.; EGGERT, E.** Ideologia de Gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Revista Educação e Sociedade** . 2017, vol.38, n.138, p.9-26. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017165522>. Acesso em 13nov17.

ROSISTOLATO, R. P. da R. Gênero e Cotidiano escolar: dilemas e perspectivas da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes. **Revista Estudos Feministas.** Florianópolis, v 17, n 1, p.11-30, jan/abr, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/381/38114360002/>. Acesso em: 18032017.

SALES, C. de M. V. A experiência de pesquisar e a formação de novos/as pesquisadores/as. In: Maria Nobre Damasceno, Celecina de Maria Veras Sales, Nadja Rinelle Oliveira de Almeida. (Orgs). **Pesquisa Qualitativa:** formação e experiências. Curitiba: CRV, 2016, p. 36-52.

SEFFNER, F. **Derivas da Masculinidade:** Representação, Identidade e Diferença no âmbito da masculinidade Bissexual. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

SIMÕES, K. J. F. **Os homens da princesa do sertão:** modernidade e identidade masculina em Feira de Santana (1918-1938). 2007. Dissertação (Mestrado em História). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2007. 140 f. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br>. Acesso em 12abr2017.

SPOSITO, M. P. Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura. **Revista Educação e Pesquisa.** 2010, vol.36, p.95-106. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 13ago2016.

SCOTT, J. Gênero:uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade.** V. 20, n 2, jul/dez, 1995, p.71-79. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br>. Acesso em: 12nov2017.

SETTON, M. da G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social, revista de Sociologia da USP**. São Paulo, v.17, n.2, p.335-350, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br>>. Acesso em: 10jul2017.

SILVA, T.T. (org.). A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_, **Identidade e diferença : a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes. p. 73-102. 2000.

SILVA, T. T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: \_\_\_\_\_, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 190-207.

SOUSA, K. C. de. Entrelaçar falas e desvelar o cotidiano camponês: o grupo de discussão na pesquisa com jovens do campo. In: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras e ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de. (orgs). **Pesquisa Qualitativa: formação e experiências**. Curitiba: CRV, 2016, p. 195-213.

SOUZA, E. R. Masculinidade e violência no Brasil: contribuições para a reflexão no campo da saúde. **Revista Ciência Saúde Coletiva**, v. 10, n. 1. Rio de Janeiro, jan/mar, 2005.

VANIN, I. M. Ginásio São Bernardo: a construção de masculinidades (1946-1968). **Revista Esboços**. Florianópolis, v.18, n.26,p.182-212, dez, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br>. Acesso em 13mar2017.

VASCONCELOS, A. C. de S. et. al. Eu virei homem! A construção das masculinidades para adolescentes participantes de um projeto de promoção de saúde sexual e reprodutiva. **Revista Saúde e Sociedade**. São Paulo, v.25, n.1, p. 186-197, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.org>. Acesso em 18/mar/2017.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2015**. Homicídios de Mulheres no Brasil. Brasília, 2015. Acesso: 20 nov. 2015.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teóricos metodológicos e uma análise de uma experiência com o método. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p.241-260, mai/ago, 2006.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Tomaz Tadeu da Silva (Org). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

**APÊNDICES**

## **Apêndice A - Ficha de Identificação da Escola**

### **1. Informações da Instituição Escolar**

**Nome:**

**Sigla:**

**Localidade:**

**Endereço:**

**Quantidade de alunos:**

**Direção:**

**Coordenação Pedagógica:**

**Ano de Fundação:**

**E -mail:**

### **2. Cursos oferecidos:**

### **3. Equipe de professores (quantidade, formação**

### **4. Histórico da unidade escolar**

4.1 Histórico de criação

4.2 Proposta Pedagógica da Escola

### **5. Contexto sócio-histórico no qual se insere a unidade escolar**

### **6. Missão da escola**

### **7. Projetos desenvolvidos na escola**

### **8. Como a temática de Gênero foi/é trabalhada nesta unidade escolar.**

## Apêndice B- Questionário

### 1. IDENTIFICAÇÃO :

1.1 Nome: \_\_\_\_\_

1.1.1 Idade: \_\_\_\_\_

1.2 Nome Social \_\_\_\_\_

1.3 Curso: \_\_\_\_\_

1.4 Série/Ano \_\_\_\_\_

1.5 Sexo \_\_\_\_\_

### 2. IDENTIDADE DE GÊNERO

1. ( ) **Cisgênero** – se você se identifica, em todos os aspectos, com seu sexo biológico

2. ( ) **Transgênero** – se você não se identifica com seu sexo biológico.

#### 2.1 IDENTIDADE SEXUAL

1. ( ) Homossexual
2. ( ) Bissexual
3. ( ) Heterossexual
4. ( ) Transsexual
5. ( ) **depende do dia que acordo**

### 3. ESTADO CIVIL

1. ( ) União estável
2. ( ) Solteiro(a)
3. ( ) Divorciado(a)
4. ( ) Casado(a)

### 4- RAÇA

1. **Negra**
2. **Parda**
3. **Branca**

5- CIDADE ONDE MORA: \_\_\_\_\_

### 6- VIDA SEXUAL

#### 6.1 Vida Sexual ativa?

( ) Sim ( ) Não



**6.2 Parceiro (a) fixo?**

Sim  Não

**7. RELAÇÃO AMOROSA****7.1 Namora?**

Sim  Não

Se sim, ( 1 ) Relacionamento aberto ( 2 ) Relacionamento fechado

**7.2 Já transou?**

( 1 ) Sim  ( 2 ) Não

Com qual idade transou? \_\_\_\_\_

**8. FORMAÇÃO:**

Ensino médio: ( 1 ) profissionalizante/técnico ( 2 ) regular ( 3 ) magistério

**9. TRABALHO****9.1. Trabalha?**

Sim  Não **Em que?**

**9.2. Já trabalhou?**

Sim  Não

**10. FAMÍLIA:****10.1. Com quem você mora?**

Pai e Mãe       Tios       companheiro(a)       Pai  
 Sozinho

**10.2. Qual é o nível de instrução de seus pais?**

**Mãe    Pai**

       Nenhuma.  
        Fundamental Incompleto.  
        Fundamental Completo .

- Ensino Médio Incompleto.  
  Ensino Médio Completo .  
  Superior Incompleto .  
  Superior Completo .

**10.4. Qual era ou é a ocupação de seus pais?**

**Mãe:**

**Pai:**

**10.5 O que sua família pensa sobre gênero e sexualidade?**

- Tema importante  
 Não é um tema que precisa ser falado dentro de casa  
 Não é um tema importante

**11. RELIGIÃO**

**11.1. Qual é a sua religião?**

- Católica  
 Afro-brasileira.  
 Protestante.  
 Espírita.  
 Evangélica

**11.3. O que sua religião pensa sobre questões de gênero?**

- ( 1 ) Tema importante .                       ( 2 ) Este tema não tem nada a ver com religião.  
 ( 3 ) Não é interessante .                       ( 4 ) Não existem questões de gênero dentro da religião.

**12. PARTICIPAÇÃO CULTURAL E ARTE**

**12.1 Você participa de algum grupo cultural e/ou arte? (música, dança, teatro...)**

- Sim  Não

Qual?

**13. OUTROS ESPAÇOS EDUCATIVOS**

- sim  Não

**13.1. Você participa ou já participou de alguma Organização ou Movimento Social?**

- Estudantil
- Sindicato
- Cooperativas
- Pastorais Sociais
- Grupos vinculados às Igrejas
- ONG'S
- Associação de Moradores

#### **14. JUVENTUDES/ MASCULINIDADES/ FEMINILIDADES**

**14.1 Aparentar ser gay faz com que um homem pareça menos homem?**

- Sim  Não

**14.2 Você considera que existem comportamentos exclusivamente femininos e exclusivamente masculinos? Se sim, dê exemplos:**

**14.3 Para você os homens podem demonstrar sentimentos?**

- Sim  Não

**Se sim, quais sentimentos?**

**14.4 Você já foi chamado em algum momento da sua vida de:**

- Homossexual  Gay  Bissexual  Lésbica

**Como você se sentiu?**

**14.5 Você já foi chamado em algum momento da sua vida de:**

- Sapatão  Viado  Bicha  Afeminado  Traveco

**Onde?**

**Como você se sentiu?**

**14.6 Você já sofreu preconceito e discriminação por causa de sua orientação sexual e/ou identidade de gênero?**

**Identidade de Gênero**  Sim  Não

**Identidade Sexual**  Sim  Não

**14.7 A escola em que você estudava ou estuda alguma vez já falou sobre questões de Gênero/ Raça?**

**Questões de Gênero**  Sim  Não

**Questões de Raça**  Sim  Não

**Você acha que é um tema importante para a escola?**

Sim  Não

**Porquê?** \_\_\_\_\_

## Apêndice C- Ficha de Inscrição para o Grupo de Discussão

**FICHA DE INSCRIÇÃO****GRUPO DE DISCUSSÃO: MASCULINIDADES E JUVENTUDES**

1-Nome:.....

Identidade de Gênero: \_\_\_\_\_

Identidade Sexual: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Bairro:.....Cidade:.....

Tel. Residencial: (    ) ..... Cel. (    ).....

Email:.....

Curso/Série \_\_\_\_\_

## Apêndice D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

### APRESENTAÇÃO:

Objetivo da entrevista;

Termo de participação da entrevista.

**IDENTIFICAÇÃO GERAL DO (A) JOVEM:** Nome, Idade, trabalho, localidade, Escolaridade? Identidade de Gênero? Identidade Sexual?

### SER JOVEM HOMEM/ MULHER

- Há diferenças entre ser homem e ser macho?
- Como você acha que aprendeu a ser homem? Como aprendeu a ser mulher?
- Você já viveu situações em que se sentiu inadequado como homem (mulher)? Por que? Pode falar um pouco sobre isto?
- Você já viveu algum tipo de situação que envolvesse violência?
- Para você o que é ser jovem homem em Feira de Santana? Ser jovem mulher em Feira de Santana?
- O que você entende por masculinidade? E por feminilidade?

### JOVEM HOMEM E A RELAÇÃO COM O CORPO

- O corpo é importante para ser homem? E para ser mulher? Qual a importância?
- Para você é preciso provar que é homem? Como? É preciso provar que é mulher?
- O que você pensa sobre a homossexualidade/bissexualidade?
- O que é permitido e o que não é permitido na amizade entre homens? E entre mulheres?
- O que você acha que é ser homem afeminado? O que você pensa sobre ser homem afeminado?
- O que é ser mulher masculina? O que você pensa sobre mulheres masculinas?

### RELAÇÃO HOMEM E MULHER

- O que você PENSA SOBRE O que é ser homem/MULHER?
- Como você foi educado para construir sua identidade de gênero e sexual?

### RELAÇÃO COM A FAMÍLIA

- O que aprendeu com seu pai sobre o que é ser homem e o que aprendeu com sua mãe sobre o que é ser mulher?

### SER JOVEM HOMEM NA ESCOLA

- Como se sente na escola. Qual a importância dela na sua vida?
- Como a escola contribui para as discussões de gênero?
- Quais questões poderiam ser melhor discutidas na escola?

**Apêndice E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - (Resolução 466/2012 CNS/CONEP)**

Eu, Neide Pinto dos Santos, estudante de mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, orientada pela Prof<sup>a</sup>. Mirela Figueiredo Santos Iriart, convido-o (a) a participar da pesquisa intitulada: *Juventudes e Masculinidades: (des)construções de relações de Gênero em uma escola pública no município de Feira de Santana-BA*. O objetivo deste trabalho é analisar formas cotidianas de (des) construção de masculinidades entre os jovens no contexto escolar. Para realizar o estudo, será necessário que você se disponibilize a participar de preenchimento de questionário, grupos de discussão e entrevista sobre a temática que serão previamente agendadas diante da sua disponibilidade. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar a importância da discussão sobre gênero dentro do contexto escolar. Destacamos que a colaboração com esta pesquisa não oferece nenhum risco legal e moral, como também não acarretará qualquer despesa aos participantes. As informações levantadas serão utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade através da assinatura deste termo, o qual você receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa são: a troca de experiência com os outros colegas participantes do grupo, além da participação do debate sobre a temática. Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou retirar-se dela a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: (75) 98251-1236/( 71) 98146-4711. Você também poderá entrar em contato com o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana, Av. Transnordestina, s/n –Feira de Santana/BA, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através do telefone 75 3161-8871.

Desde já agradeço!

-----

Eu \_\_\_\_\_ declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada *Juventudes e Masculinidades: (des)construções de relações de Gênero em uma escola pública no município de Feira de Santana-BA*.

Feira de Santana, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

Pesquisadora: Neide Pinto dos Santos  
Instituição: UEFS  
Cel: (75) 98251-1236  
e-mail: neidesantos86@gmail.com

Orientadora: Mirela Figueiredo Santos Iriart  
Instituição: UEFS  
e-mail: mifis36@gmail.com

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do participante ou responsável**

## Apêndice F - Termo de Assentimento para Criança e Adolescente (Maiores de 6 Anos e Menores de 18 Anos)

Me chamo Neide, sou pedagoga e pesquisadora e gostaria de te convidar para participar da pesquisa “Juventude e Masculinidades: (des) construções de relações de gênero em uma escola pública no município de Feira de Santana”.

Queremos saber a sua percepção sobre as formas de produção das masculinidades dentro e fora do ambiente escolar. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será realizada no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP), onde você e outros colegas responderão a um questionário e participarão de rodas de conversa e debates acerca do assunto. Para isso, será usado/a gravador de voz, fotografia e data show para exibição de filmes. O uso desses materiais é considerado seguro, mas é possível ocorrer evocação de sentimentos negativos acerca do tema. Caso aconteça algo do tipo, você poderá falar comigo pelo telefone 75 98251-1236.

Mas há coisas boas que podem acontecer como: debates sobre a temática masculinidades, gênero, feminilidades, conhecer melhor os colegas envolvidos no grupo e trocar experiências.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você me der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar os participantes.

Quando terminarmos a pesquisa farei uma apresentação e você será convidado (a) a participar e assisti-la. Se você tiver alguma dúvida, pode me perguntar.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone acima ou poderá entrar em contato com o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana, s/n – Avenida Transnordestina – Feira de Santana/BA, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através do telefone 75 – 3161-8871.

Desde já agradecemos!

---

### CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa “Juventude e Masculinidades: (des) construções de relações de gênero em uma escola pública no município de Feira de Santana”.

Entendi os prós e os contras da pesquisa.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, pois não terá problema algum.

A pesquisadora tirou minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Feira de Santana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do Participante

---

Assinatura da Pesquisadora